

MATEUS HENRIQUE SERVILHA DE LUCCA

TIC e *Sport Education*: Uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

MATEUS HENRIQUE SERVILHA DE LUCCA

**TIC e *Sport Education*: Uma proposta pedagógica
para o ensino dos saberes conceituais técnicos do
handebol no Ensino Médio**

Orientadora: Prof^a Dr^a Fernanda Moreto Impolcetto

Coorientador: Prof. Dr. Guy Ginciene

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biotecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

L934t

Lucca, Mateus Henrique Servilha de

TIC e sport Education: uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no ensino médio / Mateus Henrique Servilha de Lucca. -- Rio Claro, 2019
158 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

Coorientador: Guy Ginciene

1. Sport Education. 2. Handebol. 3. Educação Física escolar.
4. Tecnologias da Informação e Comunicação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: TIC e Sport Education: Uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio

AUTOR: MATEUS HENRIQUE SERVILHA DE LUCCA
ORIENTADORA: FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
COORIENTADOR: GUY GINCIENE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. HEITOR DE ANDRADE RODRIGUES
Faculdade de Educação Física e Dança / UFG - Universidade Federal de Goiás / GO

Prof. Dr. ANDRÉ LUÍS RUGGIERO BARROSO
Departamento de Educação Física / Faculdade de Jaguariúna - SP

Rio Claro, 28 de fevereiro de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus que nos abençoa com a vida; e aqueles que me deram todas as condições para estar aqui, mãe e pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, não só pela conquista de mais uma etapa da minha vida, mas por ter uma vida abençoada por Ele, por essa Luz infinita. Que eu possa seguir sempre no caminho da sua verdade, buscando seus ensinamentos para alcançar uma vida repleta de amor, caridade e fé.

Agradeço, a minha mãe Denise, e ao meu pai Evaldo, que durante toda a vida, se dedicaram para me oferecer as melhores condições. Abdicaram dos próprios sonhos para que eu pudesse viver o meu. Me encheram de amor, carinho e ensinamentos que me permitiram prosseguir no caminho dos meus sonhos. Que foram rígidos quando me desviei, mas que com toda sabedoria souberam me ensinar os verdadeiros valores da vida. Agradeço pela compreensão, quando em muitas vezes queriam a minha atenção, para conversar ou contar sobre seus dias, mas eu estava concentrado nas atividades da dissertação. Obrigado pelo amor infinito de vocês.

A toda minha família, que auxiliou na minha formação como ser humano, me fazendo ser uma pessoa melhor a cada dia. A minha avó, que nunca entendeu o porquê de tanto tempo sentado no computador e de ter que abaixar o volume da televisão na sala.

A minha namorada, Ana Júlia, que com todo o seu amor, deixou o caminho da reta final mais leve e seguro. Que foi companhia para os finais de semana de estudo e soube compreender cada momento do processo de construção dessa dissertação. Mesmo nos momentos de maior dificuldade, soube me mostrar os melhores ensinamentos. Eu amo você!

Aos membros da banca!

Aos professores André e Heitor, que aceitaram o convite para participar dessa banca e além de avaliarem, acrescentaram ricas contribuições, apontando melhorias. Cada colocação e observação foram encaradas como fundamentais para meu processo de desenvolvimento. Muito obrigado!

À querida professora Suraya. Uma pessoa de energia ímpar, cheia de carisma e espontaneidade, foi a primeira pessoa que me mostrou o quanto a Educação Física é um campo maravilhoso, cheio de possibilidades, e que, devemos dar um valor imensurável a nossa vida. Fico muito feliz, por ter participado da última turma de Temas Transversais. Que Deus te abençoe e proteja.

Aos amigos do LETPEF! Mesmo participando de poucos encontros, foi um grupo onde pude conhecer pessoas brilhantes, que são muito importantes para nossa área! Obrigado pelos debates e discussões ao longo desse curto tempo. Agradeço também aos meus colegas de laboratório, principalmente a Mayara, que foi a principal incentivadora para o mestrado, mas também, Carina e Alison, com quem tive contato por mais tempo e que muitas vezes contribuíram para reflexões. A minha amiga de viagens e discussões, Denise, perdi a conta de quantas conversas tivemos ao longo desses dois anos, que foram muito importantes para nosso crescimento.

E por fim, agradecer a minha orientadora e ao meu coorientador. Pessoas que me faltam palavras.

Ao Guy, meus sinceros agradecimentos, principalmente na primeira etapa do trabalho, pelas ricas contribuições, por todos os comentários e ensinamentos. Foi muito valioso poder ter suas colaborações na pesquisa. Por toda calma e paciência para me mostrar os melhores caminhos e por toda a atenção prestada. Muito obrigado! Que Deus abençoe toda sua trajetória!

E a minha querida orientadora Fernanda, a qual tive a sorte de conhecer e conviver por dois anos, e que, me deu a oportunidade de concluir mais essa etapa da minha vida. Sempre disposta a colaborar com meu crescimento, não mediu esforços para que esse trabalho fosse concluído da melhor maneira possível. Sou eternamente grato por ter alguém tão competente, por todo carinho, paciência e atenção. Que Deus possa te abençoar, te permitindo crescer sempre. Muito obrigado!

Por fim, agradeço a todos aqueles, que de uma forma ou de outra participaram desse dessa caminhada, construindo o caminho junto comigo, e me dando suporte para que esse sonho se tornasse realidade. Gratidão!

RESUMO

O presente estudo desenvolveu-se a partir da consideração de que o ensino do esporte na Educação Física escolar ainda se baseia na abordagem tradicional, que permanece legitimada especialmente em decorrência do processo histórico de constituição da Educação Física como componente curricular. Por outro lado, a Pedagogia do Esporte tem investigado e ampliado as possibilidades de compreensão do fenômeno esportivo e colaborado com metodologias atuais, que visam aumentar os conhecimentos direcionados às intervenções pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem das práticas esportivas. Faz-se importante refletir sobre o papel desse conteúdo dentro da educação formal, considerando todos os saberes que podem ser desenvolvidos por meio do esporte. Sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio, existe a necessidade da utilização de novas abordagens de ensino e a inserção de aparatos tecnológicos que auxiliem o professor, a fim de colaborar com a prática pedagógica diária, aproximar e motivar os jovens. Deste modo, o objetivo dessa pesquisa foi investigar o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol em uma unidade didática estruturada a partir do *Sport Education* com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação. O estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido em duas etapas: 1) coleta de dados e 2) análise de dados. Na primeira etapa, a implementação da unidade didática contou com 20 aulas para o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos do handebol (elementos do desempenho esportivo e regras esportivas). Utilizou-se como método a pesquisa participante e como técnica para coleta de dados, a observação participante e o grupo focal. Na segunda etapa, os dados coletados foram transcritos, revistos e aglutinados a partir da análise de categorias de codificação simples. Os resultados da implementação confirmaram que o modelo *Sport Education* atrelado ao uso das TIC, favoreceram o ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol, promoveram experiências esportivas autênticas e aumentaram a motivação e participação dos jovens do Ensino Médio. Conclui-se, que o modelo utilizado para o ensino do Esporte e as TIC mostraram-se como bons recursos e/ou ferramentas para o ensino do Esporte na Educação Física escolar.

Palavras-Chave: *Sport Education*, Handebol, Educação Física escolar, TIC.

ABSTRACT

The present study developed from the consideration that the teaching of Sport in School Physical Education is still based on the traditional approach, which remains legitimized especially as a result of the historical process of constitution of Physical Education as a curricular component. On the other hand, the science of Sport has investigated and expanded the possibilities of understanding the sport phenomenon and collaborated with current methodologies, which aim to increase the knowledge directed to pedagogical interventions, in the teaching and learning processes of sports practices. It is important to reflect on the role of this content within formal education, considering all the knowledge that can be developed through the sport. About the Physical Education classes in High School, there is a need to use new teaching approaches and the insertion of technological devices that help the teacher in order to collaborate with the daily pedagogical practice, to approach and motivate the young people. The general objective of this research was investigating the teaching and learning process of the technical conceptual knowledge of Handball in a didactic unit structured from Sport Education with the aid of Information and Communication Technologies. The study is qualitative in nature and was developed in two stages: 1) data collection and 2) data analysis. For the first stage, the implementation of the didactic unit counted on 20 classes for the development of the technical conceptual knowledge of handball. Participant research was used as a method and as a technique for data collection, participant observation and the focus group. In the second stage, the collected data were transcribed, reviewed and agglutinated from the analysis of simple coding categories. The results of the implementation confirmed that the Sport Education model, linked to the use of ICTs, favored the teaching and learning of the technical conceptual knowledge of Handball, promoted authentic sports experiences and increased the motivation and participation of the youngsters of High School. It is concluded that the model used for the teaching of Sport and ICT have been shown as good resources and / or tools for the teaching of Sport in school Physical Education.

Key-words: Sport Education, Handball, School Physical Education, TIC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização do estudo	62
Quadro 2: Estruturação da unidade didática	65
Quadro 3: Identificação dos problemas.....	66
Quadro 4: Hierarquização dos problemas.....	67
Quadro 5: Elaboração dos objetivos de aprendizagem.....	67
Quadro 6: Organização das aulas da unidade didática.....	69
Quadro 7: Elaboração dos temas.....	71
Quadro 8: Fases de análise.....	74
Quadro 9: Lista de códigos dos documentos.....	74
Quadro 10: Categorias de análise com os respectivos códigos.....	75
Quadro 11: Categorias e subcategorias para discussão dos resultados.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equipes reunidas durante a implementação.	81
Figura 2: Bandeira criada pelos alunos para o evento culminante.	87
Figura 3: Momento inicial do evento culminante.	88
Figura 4: Momento final do evento culminante.	89
Figura 5: Encerramento do evento culminante.	90
Figura 6: Realização do <i>brainstorming</i> em equipe.	99
Figura 7: <i>Brainstorming</i>	101
Figura 8: Organização defensiva inicial.	105
Figura 9: Organização defensiva durante evento culminante.	105
Figura 10: Discussão sobre os jogadores e subpapéis na rede social.	110
Figura 11: Questionamentos e discussões na rede social.	111
Figura 12: Postagem de atividade na rede social.	112
Figura 13: Pergunta postada no questionário on-line <i>Google Forms</i>	113
Figura 14: Respostas dos alunos referentes a pergunta do <i>Google Forms</i>	114
Figura 15: Ficha TSAP adaptada preenchida pelo aluno.	115
Figura 16: Participação dos alunos na rede social.	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Ministério da Educação (MEC)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Jogos Esportivos Coletivos (JEC)

Sport Education (SE)

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	15
2. INTRODUÇÃO	17
2.1 Objetivo	24
3. MARCO CONCEITUAL	25
3.1. Educação Física escolar e o Ensino Médio	25
3.1.1. Educação Física escolar: das bases legais constitucionais aos entraves do Ensino Médio	26
3.1.2. A Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)	28
3.1.3. Dificuldades da Educação Física no Ensino Médio	33
3.1.4. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	39
3.2. O ensino do Esporte na Educação Física escolar: possibilidades com o <i>Sport Education</i>	43
3.2.1. Características do modelo	48
3.2.2. Revisões científicas acerca do <i>Sport Education</i>	52
3.3. TIC na Educação Física escolar	54
4. MÉTODO.....	60
4.1. Montagem metodológica	62
4.1.1. Coleta de dados	63
4.2. Participantes	64
4.3. Elaboração da unidade didática a partir do modelo Sport Education.....	64
4.4. Desenho da unidade didática	66
4.4.1. Organização das aulas da unidade didática	68
4.4.2. Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).....	69
4.5. Análise de dados.....	73
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	77
5.1. O modelo Sport Education	77
5.1.1. Características do modelo <i>Sport Education</i>	77
5.1.2. Atitudes e comportamentos	92
5.1.3. Dificuldades	94
5.2. Saberes Conceituais técnicos do Handebol.....	95
5.2.1. Conhecimento prévio dos alunos.....	96

5.2.2. Aprendizagem dos elementos de desempenho esportivo (tática individual e coletiva)	102
5.2.3. Aprendizagem das regras	108
5.2.4. Estratégias para o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos do Handebol	109
5.3. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	116
5.3.1. Possibilidades	116
5.3.2. Dificuldades	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
7. REFERÊNCIAS	127

1. APRESENTAÇÃO

Dou início a este trabalho com uma breve apresentação, por meio da qual busco apresentar algumas justificativas que conduziram à escolha do tema da pesquisa. Para isso, vou retroceder ao ano de 2000, quando ainda cursava a 4ª série (atualmente 5º ano).

Mesmo se tratando de uma tarde ensolarada, nada poderia estragar aquele momento, pois teríamos aula de Educação Física. Naquela ocasião uma quadra descoberta e pequena era a nossa maior alegria, mas infelizmente aquele dia parecia não ser o que nós esperávamos. Estávamos cientes de que iríamos jogar futebol, foi o “combinado” pela professora na última aula, porém, ela nos “enganou” mais uma vez – como sempre, diga-se de passagem –, e disse que sim, que jogaríamos futebol, mas que seria de uma maneira diferente, com as mãos. Naquela ocasião, a professora era a minha mãe e com apenas um olhar entendi o recado de que o futebol não ia rolar. Foi então, que aprendi os primeiros movimentos do Handebol.

Eu, como filho de professora de Educação Física, tentei de tudo. Aulas de natação, basquetebol, judô, voleibol, tênis de mesa e até mesmo tênis de campo. Sem dúvida minha mãe foi a principal responsável por ter me apresentado o Handebol, que na época, ninguém na escola conhecia. Fizemos algumas brincadeiras com bambolês e arremessos para o gol. O tempo passou, o interesse pela modalidade só aumentou e comecei a participar de aulas no clube. Um ano após o meu ingresso estava fazendo a primeira viagem internacional para jogar uma competição “baby”.

O Handebol tornou-se então uma paixão. Recordo que passava horas assistindo uma fita cassete, do único jogo que tinha passado na televisão (Suécia contra França – Final do Campeonato Europeu de Seleções de 2001). Sabia o nome de todos os jogadores e anotava as jogadas num caderno. Quebrei todos os lustres de casa, treinando com uma bola que minha mãe me arrumou.

Como atleta passei por seis equipes diferentes, disputei campeonatos internacionais, campeonato paulista, conquistei medalhas em jogos abertos e participei de diversas fases das equipes de base da seleção nacional.

O Handebol também me levou a cursar a faculdade de Educação Física e por meio dele adquiri valores e qualidades que apenas quem vivenciou o Esporte pode ter. Ter acompanhado minha mãe na escola por diversas vezes durante suas jornadas

de trabalho intensas, também colaboraram para me levar a gostar da profissão e me apropriar dos seus conhecimentos.

Já formado, o sonho de realizar um mestrado acadêmico acabou sendo deixado para segundo plano quando consegui ser aprovado em um concurso público do Estado de São Paulo. Assim, ingressei na Escola técnica Estadual Trajano Camargo em 2013. Na verdade, não tinha pretensão nenhuma de trabalhar dentro da escola quando saí da faculdade, mas quando lá ingressei, percebi que não queria mais sair. Sinto realização profissional nessa escola e muita satisfação por ser professor de Educação Física.

Com o retorno de um professor mais experiente, que saiu da coordenação, perdi muitas aulas na escola e percebi que era o momento apropriado para pensar na pós-graduação. As primeiras disciplinas cursadas como aluno especial promoveram muito impacto, saía das aulas com uma visão completamente diferente, transformado. Já havia tentado fazer mestrado em outras instituições particulares a experiência tinha sido muito ruim. Mas dessa vez foi diferente.

Com grande ansiedade para participar do processo seletivo e ingressar no mestrado, comecei a pensar no projeto de pesquisa, e claro, eu queria investigar o Handebol. O ensino do Esporte foi algo que sempre me intrigou. Desde a relação com os treinamentos do alto-rendimento, acredito que o ensino do Esporte no ambiente escolar é algo fascinante e não pode ser esquecido. Não para formação de novos atletas, mas para que os alunos pudessem apreciar o Esporte e vivenciar algumas das inúmeras situações que esse conteúdo pode transmitir. E sempre me indaguei, como poderia uma criança não gostar do Esporte? Possivelmente por conta de suas experiências frustradas? Por isso, idealizo que o ensino do Esporte na escola possa ser ressignificado, que os alunos compreendam os valores atrelados a essa prática corporal.

Considerando-se obviamente o contexto da educação formal e os objetivos da Educação Física escolar, o ensino do Esporte precisa de mudanças. Diante da influência desse contexto rapidamente relatado e considerando a importância de testar na prática pedagógica novas propostas para o ensino do esporte na escola, que possam ser compartilhadas com outros professores da área, segue esta dissertação de mestrado.

2. INTRODUÇÃO

Apresenta-se como objeto de estudo da presente dissertação o ensino do Esporte na Educação Física escolar, de modo específico o Handebol, que por meio de metodologias atuais da Pedagogia do Esporte, apresenta possibilidades interessantes para o processo de ensino e aprendizagem, atreladas também ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Para tratar do ensino do Esporte na Educação Física escolar, considera-se importante contextualizar o processo histórico de seu desenvolvimento na sociedade brasileira, assim como as principais transformações, ainda que de modo sucinto. A Educação Física sofreu diferentes influências até tornar-se um componente curricular e a compreensão desses períodos é fundamental para se estabelecer relações com práticas pedagógicas que são presentes ainda hoje em diversas escolas.

Considera-se que a inclusão da Educação Física (mais conhecida como ginástica) na escola brasileira aconteceu oficialmente em 1851, em decorrência da preocupação do governo em incluir exercícios físicos e conhecimentos sobre higiene e saúde na rotina dos alunos, porém, apenas aos do sexo masculino. Após alguns anos, com a reforma Couto Ferraz em 1854, a ginástica tornou-se obrigatória para o ensino primário e a dança no secundário (DARIDO, 2003).

Em 1882, Rui Barbosa defendeu que a ginástica deveria ser acessível para ambos os sexos e que fosse oferecida em todas as escolas. Entretanto, a implementação dessas leis só ocorreu em partes do Rio de Janeiro, capital da república na época e nas escolas militares (BETTI, 1991). Nesse período a Educação Física era fortemente influenciada pelas concepções higienistas (BETTI; ZULIANI, 2002), por meio da qual, os médicos prezavam pelo ensino de hábitos saudáveis e de higiene, que da escola pudessem ser levados para as casas. Com a estruturação do capitalismo no país, a educação escolar passou a ter papel fundamental na dinamização do processo de produção. A inclusão de atividades físicas no sistema educacional, visava ainda, o desenvolvimento de homens fortes, sadios e fisicamente aptos para o mercado de trabalho (DARIDO, 2003).

Na década de 1920 uma reforma educacional ocorreu nos estados brasileiros, promovendo a difusão da Educação Física nos currículos escolares. A Educação Física passou a utilizar métodos ginásticos europeus, que baseados em princípios

biológicos e de conotação militar, procuravam melhorar a aptidão física dos indivíduos, no sentido de colaborar para o desenvolvimento social, estabelecendo uma Educação Física seletiva e restrita. A escola passou a ser encarada como meio para formação patriótica, defesa do país em guerras e combates (DARIDO, 2003).

Cerca de 30 anos depois, em 1950, surgiu o Método Desportivo Generalizado (MDG), que procurava incorporar o jogo aos métodos da Educação Física. O intuito era atrelar o componente lúdico do jogo à Educação Física, tornando-a mais prazerosa para os jovens. Desse modo, os conteúdos da ginástica começaram a ceder espaço para os jogos esportivos (BETTI, 1991).

Com a consolidação do Esporte como fenômeno mundial, especialmente alavancado pelos Jogos Olímpicos, o sucesso no campo esportivo passou a ser visto pelos diversos países como sinônimo de progresso em outros âmbitos, como o econômico e político. No Brasil, com a ascensão dos militares ao poder em 1964, a Educação Física passou a integrar outro papel, relacionado aos interesses político-sociais (DARIDO, et al., 2001; BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO, 2012).

Esse momento foi considerado como marco para história da Educação Física e do Esporte dentro da escola. Com um investimento em larga escala por parte do governo, a prática de atividade física na escola passou ser encarada, única e exclusivamente, como uma oportunidade para sustentar a ideia de que através das aulas pudesse ocorrer a seleção e treinamento de alunos para as competições de alto nível (DARIDO, et al., 2001; BETTI; ZULIANI, 2002).

Com abordagem voltada para a repetição dos gestos técnicos esportivos, esse modelo foi denominado de esportivista e/ou tecnicista, pois privilegiava o desenvolvimento da técnica e oportunizava apenas a participação dos mais habilidosos. Tal proposta não era diferente dos modelos anteriores do ponto de vista da consideração dos corpos por um viés exclusivamente biológico, uma vez que eram considerados iguais uns aos outros, deixando de lado as individualidades, o desenvolvimento de cada aluno, os aspectos culturais, sociais e afetivos (DARIDO, 2003).

Tal abordagem começou a receber severas críticas a partir da década de 1980. Com a reabertura política do país, o investimento na área científica (estudos, publicações, eventos), o retorno de professores que foram fazer mestrado e doutorado fora do Brasil, observou-se que o modelo não havia contribuído consideravelmente para o esporte de alto rendimento e na escola a consequência era dramática: exclusão

dos alunos considerados menos habilidosos nas aulas de Educação Física (DARIDO, 2003).

A busca por mudanças e a ampliação da visão de que a Educação Física não era uma área apenas de caráter biológico, deu origem ao "Movimento Renovador", que surgiu na década de 1980 justamente para tentar reverter esse quadro. O movimento buscou a ruptura com a tradição esportivista, a ressignificação do espaço da Educação Física dentro da escola e a sua instituição como disciplina curricular (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Observou-se nesse momento uma valorização das práticas corporais, sendo consideradas como um dos maiores fenômenos presentes nos meios de comunicação em massa. Com uma perspectiva mais cultural, muitos autores estabeleceram relações com abordagens que se baseavam em uma Educação Física escolar voltada para a cultura corporal (BRACHT, 2005; DARIDO, 2012).

O termo cultura corporal remete às práticas corporais como resultado de uma construção histórica da humanidade e que tem um significado social. Desse modo, admite-se a necessidade de analisar não apenas aspectos biológicos, mas também compreender que essas práticas sofreram diversas transformações históricas e culturais ao longo da existência humana (BRACHT, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) indicam que o objetivo da Educação Física na escola deve ser introduzir e integrar os alunos na cultura corporal, para que eles possam produzir, reproduzir e transformar os elementos dessa cultura para seu próprio benefício, exercendo papel crítico frente à cidadania e qualidade de vida.

Para superar o paradigma de disciplina estritamente prática, dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas foram incluídas, a fim de entender o aluno como um ser humano integral. Sendo assim, a Educação Física passa a ser responsável por um conhecimento específico, subordinado às funções sociais da comunidade escolar, comprometendo-se a apresentar conhecimentos capazes de potencializar as novas gerações para enfrentar os desafios do mundo atual (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; IMPOLCETTO, 2012).

Ainda na década de 1980, diante de novos paradigmas o Esporte sofreu severas críticas enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Bracht (2000) chamou a atenção para diversos "mal-entendidos" que foram instalados em decorrência dessas análises. Um deles, por exemplo, apontava que quem era crítico

ao Esporte era contra o ensino do Esporte na escola, quando na verdade o que se buscava era colaborar para que tal conteúdo assumisse outras características, que fossem mais adequadas à concepção de homem e sociedade que a escola brasileira pretendia formar (BRACHT, 2000, p. 16).

O Esporte continua sendo um dos conteúdos mais presentes nas aulas da Educação Física, como uma das práticas corporais mais valorizada pelos alunos (BRACHT, 2000; GALATTI; PAES, 2006; RODRIGUES; DARIDO, 2008). No entanto, o formato como esse conteúdo muitas vezes é desenvolvido, tem acumulado constantes críticas devido ao tratamento pedagógico insuficiente que é estabelecido durante as aulas, restringindo os conhecimentos do Esporte apenas à eficiência mecânica de gestos técnicos das modalidades (GALLATI; PAES, 2006; RODRIGUES; DARIDO, 2008; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Reverdito, Scaglia e Paes (2009) destacam que o modelo tradicional de ensino ainda predomina nas aulas de Educação Física escolar no Brasil e que está descomprometido com os objetivos e intenções desse contexto. Para Rufino et al. (2017) apesar das concepções socioculturais terem sido propostas e consolidadas em diversos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2018), muitos docentes ainda utilizam o modelo esportivista na prática pedagógica.

Acredita-se que o Esporte nas aulas de Educação Física deve ser tratado com um significado diferente do alto rendimento, de forma que se possibilite a vivência da prática esportiva com um rendimento possível e que se transmita a ideia de cooperação (BRACHT, 2000). Além disso, que seja tratado de tal forma que saberes relacionados às regras, história, influência da mídia, valores e atitudes, bem como a prática de elementos táticos e técnicos das diversas modalidades, possibilitem transferir conhecimentos para a vida dos estudantes (RODRIGUES, 2009).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013, Art. 11) “a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada”. Nessa direção o Esporte como importante manifestação da cultura corporal, deve ser transmitido às gerações futuras como patrimônio da humanidade, cabendo ao professor tematizar e possibilitar uma organização, implementação e avaliação desse conteúdo (DARIDO, 2003).

O professor deve dar tratamento ao fenômeno esportivo com abrangência e profundidade, desde que de uma maneira pedagógica. Paes (2006) reforça que

quaisquer que sejam os objetivos do ensino do Esporte, sua natureza será sempre educacional.

O intuito de tratar pedagogicamente o Esporte na escola, estabelece que o fenômeno esportivo se caracteriza por três saberes principais, que por sua vez, devem ser contemplados na prática dos professores. São eles: (a) saberes corporais (saber fazer); (b) saberes conceituais (saber sobre) e (c) saberes atitudinais (valores e atitudes). González e Bracht (2012) indicam a importância de organizar os conhecimentos para que se possa tornar o ensino possível e de maneira mais integral e sistematizada.

Os saberes corporais são os conhecimentos relacionados ao “saber fazer”, que irão se manifestar e se construir com base nas ações corporais, como elementos técnicos e táticos, por exemplo. Os saberes conceituais vão auxiliar os alunos com um conjunto de dados e conceitos que colaboram para o entendimento dos diferentes aspectos da prática corporal, como por exemplo, compreender os elementos técnicos e táticos da modalidade, assim como as transformações históricas. Os saberes atitudinais dizem respeito aos valores e atitudes que devem estar presentes em qualquer processo de ensino, entretanto, esse tipo de conhecimento também deve ser tematizado nas aulas. Através da ação e do aspecto afetivo, o professor tem que superar a ideia de apenas discutir as situações vivenciadas e deve se aprofundar na cultura do aluno (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Por sua vez, os saberes conceituais são divididos em dois tipos, sendo eles: (a) saberes conceituais técnicos e (b) saberes conceituais críticos. Os saberes conceituais técnicos tem relação com o conhecimento técnico do aluno sobre o jogo, articulando conceitos e fatos que auxiliem para um entendimento das características e funcionamento dessa prática esportiva de modo mais operacional. Já os saberes conceituais críticos se desenvolvem através do conhecimento crítico do aluno, levando a uma reflexão de qual lugar o esporte ocupa em contextos socioculturais, como por exemplo, as transformações históricas relacionadas à modalidade (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

De acordo com Oliveira (2017) os Esportes mais conhecidos pelos alunos nas aulas de Educação Física, como o Futsal, Handebol, Basquetebol e Voleibol, devem fazer parte dessas aulas, desde que sejam desenvolvidos dentro de propostas que contribuam para a autonomia dos alunos e possam transcender as reflexões das ações do cotidiano.

Algumas abordagens atuais da Pedagogia do Esporte, como a proposta do *Sport Education*, apontam para a necessidade de se pensar em práticas que contribuam para uma construção autônoma dos alunos e que possam ser estimulantes aos jovens. É importante apresentar estratégias de aprendizagem que colaborem na significação dos Esportes, contemplem conhecimentos que ainda não foram apresentados aos alunos, que superem os paradigmas tecnicistas, e especialmente as práticas que já foram apresentadas no Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2017).

Considerando as diversas práticas esportivas que podem ser tematizadas na escola, o Handebol apresenta-se como a terceira modalidade mais praticada no país, o que demonstra ser uma prática corporal conhecida e aceita pelos jovens (NUÑES, 2007). Caracterizado como um Esporte de invasão, no qual duas equipes se enfrentam na busca de invadir o campo adversário e atingir uma meta manejando um implemento (bola), é composto por diferentes aspectos, como: técnico, tático, preparação física, preparação psicológica, entre outros, tornando-se atraente pelo dinamismo e variedade de ações ao longo do jogo (GONZÁLEZ, 2006; MENEZES, 2010).

Entretanto, mesmo com uma ascensão da modalidade no alto rendimento nos últimos anos – em decorrência da conquista do Campeonato Mundial Feminino em 2013 e de maiores participações em campeonatos de expressão internacional – o impacto no esporte educacional parece muito baixo. Em pesquisa realizada por Cordeiro e Levandoski (2016) em escolas públicas do Mato Grosso do Sul, com alunos do Ensino Médio, observou-se que os alunos têm um nível insatisfatório de conhecimento conceitual sobre o jogo, implicando em um desenvolvimento reduzido sobre a visão da modalidade.

Em relação às produções acadêmicas sobre o Handebol, recente pesquisa procurou mapear estudos em periódicos brasileiros da área da Educação Física, classificando-os nas diferentes áreas do conhecimento: biodinâmica, pedagógica e sociocultural. Os resultados apontam que apesar de ter havido um aumento significativo no número de pesquisas relacionadas à área Pedagógica, não foi encontrado nenhum estudo sobre ensino do Handebol na Educação Física escolar (CAGLIARI, 2018).

Constata-se que existem lacunas na área relacionadas a propostas para o ensino do Handebol nas aulas de Educação Física, sobretudo no Ensino Médio, onde

o nível de motivação e participação dos alunos é bem menor em comparação com o ciclo anterior.

Além das preocupações com novas possibilidades para o ensino dos Esportes na escola e o nível de motivação dos alunos do Ensino Médio, é necessário considerar o contexto atual dos jovens, cada dia mais envolvidos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Resultados de pesquisa apontam que as crianças e jovens estão conectados por aproximadamente sete horas diárias, aos computadores e à *internet*, sendo que as atividades mais populares são: os *sites* de rede sociais (*Facebook*), jogos (*on-line*) e visualização de vídeos em *sites* específicos (*Youtube*) (RIDEOUT; FOEHR; ROBERTS, 2010).

Esses dados mostram a importância das TIC, já que a maioria da população utiliza algum tipo de implemento tecnológico, seja para o trabalho ou lazer, evidenciando que as novas gerações crescem cercadas por eles, o que promove reflexos no modo de pensar, de se comunicar, de se divertir e de ver o mundo (KINYHS, 2010).

Para Bianchi e Hatje (2007) as TIC podem ser compreendidas como um grupo de ferramentas tecnológicas que progressivamente interagem com o cotidiano da humanidade, sendo necessárias para o desenvolvimento de serviços e atividades diversas. Mesmo sendo um instrumento crescente na maioria das ocupações humana, parece ainda não ser utilizada de forma significativa no ambiente escolar, em especial, nas aulas de Educação Física.

A inserção e utilização das TIC no ambiente escolar possibilita, por meio das ferramentas tecnológicas, aproximar alunos e professores, e assim, facilitar e ampliar o acesso ao conhecimento. Não significa que a utilização desses recursos irá garantir por si só uma melhora no desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, nem que mudarão a relação pedagógica, pois dependerão de qual estratégia pedagógica será utilizada pelo professor (SEBRIAM, 2009).

Diante do exposto, justifica-se que existe a necessidade de ampliar as possibilidades para o ensino do Handebol na Educação Física escolar, especialmente no Ensino Médio, na busca por superar o modelo tradicional e colaborar na formação de apreciadores/praticantes críticos da modalidade. Para isso, as pesquisas da área da Pedagogia do Esporte indicam que o modelo *Sport Education*, pode propiciar uma formação integral aos alunos, possibilitando experiências autênticas e verdadeiras, que desenvolvam não apenas a modalidade esportiva em si, mas autonomia dos

alunos frente às situações-problema estabelecidas. Credo em tais estratégias, soma-se o uso das TIC como ferramentas pedagógicas de apoio ao trabalho do professor de Educação Física na escola, considerando-se que possam colaborar para o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos do Handebol.

2.1 Objetivo

Investigar o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol em uma unidade didática estruturada a partir do *Sport Education* com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação.

3. MARCO CONCEITUAL

Com o intuito de fundamentar a implementação desse projeto e de apresentar sobre quais pressupostos essa pesquisa se alicerça, os próximos tópicos estabelecem um marco conceitual sobre temas fundamentais da dissertação, como: 1) Educação Física escolar e o Ensino Médio, 2) O ensino do Esporte na Educação Física escolar e o *Sport Education* como uma possibilidade e 3) As TIC na Educação Física escolar.

3.1. Educação Física escolar e o Ensino Médio

É possível afirmar que a maioria das escolas do século XXI, bem como a sociedade na qual fazem parte, passou por mudanças nos últimos tempos. Por isso, a Educação tem sido caracterizada como área que mais enfrenta conflitos e desafios diante desta sociedade contemporânea (GASPARI, et al., 2006; MATTOS; NEIRA, 2007).

Agregado a esse cenário de transformações no âmbito educacional, o componente curricular tem buscado aos poucos se concretizar como uma fonte de conhecimento necessário para construção de um cidadão crítico e reflexivo, dotado da capacidade de agir, preservar, transmitir e transformar a cultura corporal (DARIDO, 2012).

O presente capítulo tem a intenção de refletir sobre as atribuições da Educação Física no contexto escolar, a fim de compreender suas competências, responsabilidades e objetivos, em especial no Ensino Médio. É importante uma aproximação do processo de consolidação da Educação Básica no país e como a Educação Física se fixou nas bases legais constitucionais.

Partindo deste pressuposto é interessante analisar alguns documentos e leis que regem o processo educacional brasileiro, para buscar possíveis lacunas e identificar os desafios a serem superados para que a Educação Física alcance sua pertinência no Ensino Médio.

3.1.1. Educação Física escolar: das bases legais constitucionais aos entraves do Ensino Médio

Atualmente, o sistema de Educação brasileiro está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996. Essa LDB que tem o objetivo de definir e regularizar a Educação, tem como base os princípios presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Com o fim da ditadura militar, o governo entendeu a necessidade de elaborar uma Constituição que assegurasse o exercício dos direitos individuais e sociais. Fato que incluiu as dimensões educacionais, o que colaborou para formulação da LDB (BRASIL, 1996).

Entretanto, mesmo com essa reformulação, foi necessária uma mobilização política para que a Educação Física obtivesse seu lugar entre os saberes escolares (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014). O artigo 26 da LDB de 1996 estabeleceu à Educação Física como componente curricular da Educação Básica, sendo ajustada às faixas etárias e condições da comunidade escolar e facultativa apenas para os cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Apesar deste reconhecimento e evolução em componente curricular, foi apenas em 2001 através da Lei 10.328/01, que ocorre a primeira alteração no artigo 26 da LDB a fim de evidenciar a importância dentro da escola. A inclusão da palavra “obrigatório” após “componente curricular”, modificou a redação do artigo para a seguinte forma:

“A Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001).

Entretanto, em 2003 outra homologação através da Lei 10.793/03, que dessa vez reestabelecia novos parâmetros para o termo “facultativo”. Isso demonstra como a legislação reflete as contradições governamentais e interesses políticos para cada momento do país. Esta nova definição do termo, atribuiu uma série de situações em que o aluno pode ser dispensado das aulas, passando a ter um campo de abrangência maior (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

A disciplina tornou-se facultativa para os estudantes que: cumprissem a jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; fossem maiores de 30 anos; tivessem prole; ou estivessem prestando serviço militar (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.793/03 atualmente vigora no cenário brasileiro, entretanto demonstra um retrocesso de mais de 30 anos. Para isso, basta analisar a facultatividade, que aparentemente, foi baseada em uma concepção de Educação Física que tem a ideia de provocar o cansaço físico nos alunos. Isso demonstra que o componente curricular é considerado uma disciplina com conteúdos eminentemente práticos (BRASIL, 2003; CASTELLANI FILHO, 1998; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

Fazendo uma breve leitura da LDB de 1971, fica fácil para compreender como ocorre uma involução dos amparos legais. Nessa época, a Educação Física também era facultativa ao aluno que estivesse em alguma das seguintes condições, como: a) trabalhasse mais de 6 horas por dia e estudasse à noite; b) tivesse mais de 30 anos de idade; c) prestasse serviço militar ou d) fosse fisicamente incapacitado.

De acordo com Castellani Filho (1998), essa LDB de 1971 ainda sofreu algumas alterações seis anos mais tarde, incorporando mais duas alíneas na legislação. Uma delas facultava os alunos que estivessem matriculados em cursos de pós-graduação, ampliando a ideia de que a Educação Física estava relacionada apenas “atividade” do corpo, não havendo a necessidade de reflexões teóricas.

A outra alínea dizia respeito as mulheres que tivessem prole, reforçando a ideia de que a mulher era responsável pela criação dos filhos, enquanto ao homem caberia a responsabilidade de sustentar a família (CASTELLANI FILHO, 1998).

Resumindo, a LDB de 1971 expressava a lógica do mercado capitalista, sendo dever da Educação Física preparar os alunos para o mercado de trabalho. Souza Junior e Darido (2009) explicam que a facultatividade surge nesse momento pois não caberia mais à escola a responsabilidade de capacitação física aqueles alunos que já estivessem inseridos no mercado de trabalho. E que a caberia a disciplina apenas questões relacionadas a prática e preparação do físico.

Com clareza, percebe-se que a Lei nº 10.793/03 que ampara legalmente a Educação Física escolar atualmente, voltou no tempo quando se permitiu à “abertura” da facultatividade para o componente curricular. Fato esse que resulta em uma parcela da comunidade escolar sem acesso ao componente, sendo permitida a opção de não participar, dispensando a necessidade dos conhecimentos abordados pela disciplina. É de se questionar do por que a Educação Física – hoje componente curricular obrigatório – pode ser facultativa, quando outras disciplinas, não sustentam tal opção.

Cabe ressaltar também uma possível dificuldade na interpretação dessa lei, que se relaciona à frase: “sendo sua prática facultativa ao aluno”. Deste ponto de vista, acredita-se que o aluno estaria ausente das atividades práticas, mas aproveitaria a transmissão de conhecimentos e participaria das discussões e reflexões que ocorressem ao longo das aulas. Mas sabe-se que na prática isso não ocorre, tornando-se um completo abandono do componente curricular quando dispensado.

Souza Junior e Darido (2009) reconhecem que apesar da legalização como componente curricular na LDB de 1996, a Educação Física ainda é considerada em muitas escolas como atividade “extra”, voltada a diversos objetivos como treinamento, saúde e lazer.

Em resumo, pode-se considerar que as leis apresentadas oscilam, ora valorizando e reconhecendo a Educação Física, ora permitindo diversos tópicos que liberam os alunos das aulas (RUFINO, et al., 2017).

Apesar deste panorama, que aponta possíveis equívocos na própria legislação que regulamenta a Educação Física, com a chegada da LDB o Ministério da Educação (MEC) viu a necessidade de elaboração de documentos que fossem capazes de direcionar o ensino em todo território nacional, com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica no país (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

3.1.2. A Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)

Inspirados no modelo educacional espanhol, o MEC mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores com o objetivo de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 1997 foram lançados os primeiros documentos referentes ao Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo). Logo após, em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) também foram apresentados (DARIDO et al., 2001).

A proposta do governo foi elaborar um documento que ajudasse a Educação atuar de maneira decisiva na construção da cidadania, tendo como meta a igualdade de direitos aos cidadãos, implicando principalmente, o direito de acesso aos bens públicos, entre os quais está o conjunto de conhecimentos relevantes para a sociedade (BRASIL, 1997).

Como aponta Darido et al. (2001), os PCN representam um exemplo de documento originado para direcionar o ensino e auxiliar os docentes. Considerados de natureza aberta, configura-se como uma proposta flexível que procura expressar as necessidades do sistema educacional do país, organizando-se a fim de garantir que as diversidades culturais possam ser respeitadas (BRASIL, 1997).

A função primordial do documento foi colaborar com o desenvolvimento e estruturação curricular de estados e municípios. O documento prevê um diálogo com propostas e experiências já existentes e incentiva uma discussão dentro do ambiente escolar, servindo para elaboração de novas propostas e como material de reflexão sobre a prática dos professores (BRASIL, 1999a).

Para a Educação Física os documentos reforçam a ideia da cultura corporal e considera que os alunos além de agir frente a essa esfera do conhecimento, sejam capazes de produzir, reproduzir e transformar esses elementos da cultura para seu próprio benefício, exercendo seu papel crítico frente à cidadania e qualidade de vida. Com a inserção desses ideais, o componente curricular seria capaz de proporcionar um significado às crianças e jovens, e muni-los com ferramentas necessárias para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997; DARIDO et al., 2001).

Entretanto, como toda mudança, gerou-se um conflito e estranhamento por parte dos professores, o que trouxe grandes dificuldades para os docentes em relação ao planejamento das aulas. Esse caráter da Educação Física, apresentar inclusive saberes conceituais, colaborou para uma desorganização e situações como o imprevisto, falta de planejamento, práticas desvinculadas do cotidiano e conceitos obsoletos, tenderam a deixar a Educação Física cada vez mais afastada dos alunos (MATTOS; NEIRA, 2007; BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

A dificuldade para utilizar os documentos foi notada não apenas nos anos iniciais da Educação nacional, mas também no Ensino Médio. Sofrendo constantes alterações curriculares, foram lançados diversos documentos oficiais pelo Governo Federal, a fim de organizar essa etapa de ensino, como: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/BRASIL, 2013), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/BRASIL, 1999a), Parâmetros Curriculares Nacionais Mais – PCN+ (PCN+/BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

De acordo com Rufino et al. (2017) as DCN foram lançadas pelo governo em 1999, com a tentativa de indicar as diretrizes - de modo geral - para todas as

disciplinas escolares com relação a essa etapa de ensino. É a partir dessas diretrizes que derivam os demais documentos lançados para o Ensino Médio, inclusive os próprios PCN.

É importante ressaltar que as DCN fizeram pouco destaque para a Educação Física, visando apenas que os projetos político-pedagógico das escolas assegurem e estabeleçam um tratamento interdisciplinar e contextualizado para o componente curricular. Entretanto, as DCN tiveram um marco principal, que foi a divisão do conhecimento escolar, propondo três grandes áreas, sendo elas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias. O documento visou acoplar as disciplinas que partilhassem o mesmo objeto de estudo e pudessem se relacionar interdisciplinarmente (MATTHIESEN; et al., 2008; BRASIL, 2013).

Analisando o documento, percebe-se que ocorre apenas uma ressalva sobre as atividades físicas e desportivas, e que, devem ser compreendidos como domínio do corpo e forma de expressão e comunicação (BRASIL, 2013). A Educação Física mais uma vez é desamparada frente aos documentos legais federais. Nesta primeira versão, não existe nenhuma citação sistemática que garanta a Educação Física em nenhuma dessas áreas (RUFINO, et al, 2017).

Já em 2013, as DCN passaram por uma revisão. O Ministério da Educação preocupou-se em elaborar um projeto mais unificado para Educação no Ensino Médio, e desta maneira, a Educação Física ganha alguns apontamentos mais específicos. A Educação Física, portanto, foi alocada definitivamente na área de Linguagens, Códigos e tecnologias, mas em nenhum momento o documento procura discutir e aprofundar-se nesta questão. Ocorre que o texto apenas classifica a Educação Física nesta área do conhecimento não justificando os motivos que direcionaram o componente curricular para este campo (MATTHIESEN et al., 2008; RUFINO, 2012).

Em levantamento realizado por Matthiesen et al. (2008) identificou-se que poucos trabalhos na área da Educação Física escolar têm procurado entender e investigar as relações existentes entre a disciplina e as Linguagens. Os autores ainda revelam que mesmo parecendo óbvio a relação da linguagem corporal com a Educação Física na escola, necessita-se de um aprofundamento maior sobre as questões que envolvem a disciplina nessa área, devido à pouca consistência pedagógica e acadêmica encontrada atualmente (MATTHIESEN et al., 2008).

Rufino et al. (2017) revela que mesmo com essa nova classificação de Educação Física, o documento traz um avanço significativo quanto a sua valorização cognitiva. Tentando romper algumas barreiras, faz um alarde quanto a necessidade de entender a Educação Física responsável por ir além do “saber fazer”, possibilitando que o componente curricular seja capaz de levar os alunos à uma reflexão sobre seus conteúdos.

O desenvolvimento das DCN colaborou com importantes direcionamentos para os alunos do Ensino Médio, envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar. Entretanto, outros documentos foram lançados para orientar a prática pedagógica dos professores e auxiliar no desenvolvimento das diretrizes estabelecidas.

Em relação a elaboração dos PCNEM (BRASIL, 1999a), documento desenvolvido por especialistas de cada disciplina, teve o objetivo de nortear a organização da Educação Física, sugerindo que as intervenções propostas, pudessem desenvolver nos alunos a “heterogeneidade de suas capacidades e habilidades, eliminando a busca pelo desempenho” (RUFINO et al., 2017, p. 96).

O documento também estabelece uma relação com a cultura corporal e prioriza a dimensão lúdica e educativa dos conhecimentos. Entretanto, o documento criou um viés voltado à aptidão física e saúde, justificado pelo fato de que os alunos sofrem os efeitos negativos da era tecnológica, tornando-os mais suscetíveis aos problemas e doenças decorrentes da falta de atividade física regular (BRASIL, 1999a).

Com este pensamento, as práticas corporais que distinguem em diversos conteúdos, também se tornam importantes para auxiliar na qualidade de vida dos alunos. Essa ideia embasava uma Educação Física para os jovens do Ensino Médio que pudesse despertar o interesse pelas diversas práticas corporais e fosse capaz de atuar como um cidadão consciente e reflexivo frente aos problemas relacionados à saúde (BRASIL, 1999a; RUFINO et al., 2017).

Além dos PCNEM, com o objetivo de proporcionar um esclarecimento maior e uma fundamentação teórica mais sólida, foi elaborado o “PCN+” - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002). Porém, tanto os PCNEM como o PCN+ estabelecem algumas diretrizes, competências e habilidades para serem desenvolvidas, mas não apresentam quais os conteúdos e objetivos de aprendizagem. O resultado desta falta de suporte é, em muitas vezes, a reprodução das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Fato que demonstra a dificuldade de compreender

os reais objetivos de ensino da Educação Física nessa etapa escolar (IMPOLCETTO et al., 2007; RUFINO, 2012).

Rufino et al. (2017) também esclarece que ambos os documentos têm um caráter menos aplicado, desta maneira, não conseguem apresentar um impacto muito relevante para a prática pedagógica do professor, apresentando preposições mais gerais.

A inexistência desse documento acaba tendo que ser superada pelo próprio professor, que elabora uma organização curricular baseada em suas próprias experiências ou em relatos compartilhados por colegas da área (IMPOLCETTO et al., 2007; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011).

Fato que traz para reflexão a análise de outro documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Com o objetivo de atender as expectativas das escolas e dos professores estabelecendo um currículo para essa etapa de ensino, o documento tenta retomar a discussão dos PCN. Sem êxito, as diretrizes também não conseguem estabelecer uma relação com área das linguagens (RUFINO, et al., 2017).

Com relação à principal dificuldade dos professores, o documento traz uma reflexão acerca dos conteúdos a serem abordados. Retrata que os temas para as aulas devem partir das necessidades dos alunos, que devem ser encontradas de diversas maneiras e em diferentes contextos culturais, sendo específicos de cada região do país (BRASIL, 2006). Instalada de vez a confusão, fica claro que o documento se isenta de estabelecer quais os conteúdos a serem desenvolvidos, criando uma preposição geral de que cada região é responsável pelos saberes produzidos em seus contextos socioculturais (RUFINO, et al., 2017).

Mesmo com a crítica endereçada por meio das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), os PCNEM se estabelecem como principal documento orientador. Atribuem ao Ensino Médio a capacidade de aprofundar e sistematizar o conhecimento já visto nas etapas anteriores, propondo como estratégias pedagógicas, metodologias abertas baseadas em soluções problemas e a criação de ambientes de discussão com assuntos atuais e que estejam presentes no cotidiano dos alunos (RUFINO, et al., 2017).

A ideia apresentada nos documentos visa proporcionar aulas mais atraentes para os alunos. Na Educação Física, por exemplo, aumentaria as possibilidades de intervenção, não se limitando apenas aos já conhecidos fundamentos do Esporte e jogos (BRASIL, 1999).

É pertinente destacar que os documentos elaborados até o momento da discussão, apresentam muitas vezes certas discrepâncias entre as perspectivas. Ora enfatizam as questões relacionadas a linguagem, ora a uma perspectiva da saúde e ora valorizam a cultura corporal (RUFINO, et al., 2017).

É evidente que essa confusão pode ser causada por diversos fatores, sejam de ordem política no momento em que os documentos foram lançados, por visões teóricas diferentes dos pesquisadores e organizadores, mas o fato é que sempre houve uma negligência em relação à tentativa de produzir um documento que observasse e levasse em consideração o que foi produzido anteriormente (RUFINO et al., 2017).

Em suma, existe a necessidade de reconhecer a dificuldade de legitimação da Educação Física como um componente curricular no Ensino Médio e os significados que devem ser atrelados aos jovens dessa etapa da Educação Básica. Para isso, é preciso que ocorra um amplo debate, afim de estabelecer objetivos para a disciplina, passando por uma estruturação curricular que compreenda as verdadeiras necessidades e que seja capaz de apresentar uma ressignificação das aulas de Educação Física para os jovens.

Partindo desse pressuposto e da necessidade de estruturação da Educação Física no Ensino Médio, cabe no próximo capítulo um aprofundamento nas principais dificuldades encontradas nessa etapa de ensino.

3.1.3. Dificuldades da Educação Física no Ensino Médio

A revisão tem como objetivo apresentar e discorrer sobre as principais dificuldades da Educação Física no Ensino Médio, mais precisamente apontar questões e reflexões sobre a relação entre os jovens desta etapa de ensino e os possíveis motivos para se afastarem das práticas corporais.

Apresentar as dificuldades de uma etapa de ensino, como o Ensino Médio, é tarefa árdua e que exige uma discussão que aponte as variáveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. São diversas as leituras culturais que podem ser discutidas, ainda mais se tratando de um país de grande extensão (SOUZA JUNIOR, 2017).

Nessa perspectiva é necessário chamar atenção para os principais protagonistas da trama, os jovens do Ensino Médio. Esses alunos e alunas, em

condição de sujeito social, devem ser caracterizados através de uma reflexão que possa representar o contexto em que cada um está inserido (SOUZA JUNIOR, 2017).

Em síntese, não cabe uma generalização desses jovens, tendo em vista que as condições sociais são diferentes, os rendimentos financeiros, gêneros, arranjos familiares, situações escolares, entre outras. Souza Junior (2017) utiliza como princípio orientador para caracterização desses jovens a pluralidade, realçando a necessidade de entender as diferenças de identidades dos sujeitos.

Quando se compreende que os jovens são o ponto chave para a discussão, basta uma análise para perceber quais os anseios desses alunos. Sendo assim, investiga-se que o Ensino Médio é uma classe de ensino que tem sido explorada recentemente e que ganhou força a partir da década de 1990 (CASTRO; JÚNIOR, 2016).

Darido et al. (1999) mostram uma explosão no crescimento do Ensino Médio no final da década de 1990, constatando um aumento de 3,2 milhões de alunos matriculados para 6,4 milhões. Embora esse número continue aumentando significativamente, Castro e Júnior (2016) apresentam que menos de 60% dos matriculados conseguem terminar essa etapa da Educação Básica.

Para compreender essas questões de afastamento do Ensino Médio, a primeira análise deve ser rodeada pelas questões culturais. Para muitas famílias, participar e concluir esta etapa de ensino não é considerado como obrigação para as classes sociais menos favorecidas. Sendo assim, os alunos buscam outros caminhos, que não aqueles relacionados a finalização dos estudos (CASTRO; JÚNIOR, 2016).

Com essa concepção, é fundamental compreender qual os sentidos e significados que se deve atribuir ao Ensino Médio para que possa se tornar atrativo, tanto para alunos socialmente favorecidos, como para as classes sociais com maiores dificuldades (CASTRO; JÚNIOR, 2016). Por meio dessa reflexão, questiona-se qual seria o papel da Educação Física no Ensino Médio e como atingir esses jovens, que podem ser culturalmente tão heterogêneos?

No Ensino Médio a Educação Física deve preocupar-se em levar o aluno a compreender, questionar e criticar o valor atribuído às práticas corporais, para que possa assim ser capaz de transformá-las. Deve aprofundar-se nas reflexões críticas, superando a ideia de desenvolver habilidades esportivas e o aperfeiçoamento técnico (CELANTE, 2000; BETTI; ZULIANI, 2002).

O ambiente de ensino e aprendizagem da Educação Física tende a privilegiar, além dos conhecimentos corporais, discussões de conhecimento teórico sobre as práticas corporais, correlacionando aos problemas de ordem social, política, emocional e física. De maneira, que possa estabelecer diante esse processo situações-problema para que seja estimulante aos alunos (DARIDO, et al., 1999; CELANTE, 2000; BETTI; ZULIANI, 2002).

Montenegro (2004) revela a necessidade do processo de formação auxiliar o aluno a compreender o “por que” utilizar e “como” se utilizar da cultura corporal. Restringir os objetivos da Educação Física no Ensino Médio apenas para o “saber fazer” seria desperdiçar a capacidade do componente curricular de colaborar na formação dos jovens.

Nessa perspectiva, não é apenas a falta de estruturação curricular, já foi discutida acima, que caracteriza o processo de legitimação da Educação Física no Ensino Médio. Rufino et al. (2017) expõem muitas dificuldades encontradas no Ensino Médio, como por exemplo, a efetiva participação dos alunos nas aulas, a desmotivação, as dispensas da disciplina e o próprio jovem, que se apresenta com novos significados ao longo dos últimos anos (DARIDO, et al., 1999; RUFINO, et al. 2017).

Procurando identificar e analisar essas dificuldades, alguns trabalhos foram desenvolvidos para colaborar com um aperfeiçoamento desta etapa de ensino. Para se ter uma ideia, em pesquisa realizada por Darido (2004) constatou-se que na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio aumenta drasticamente a ausência dos alunos nas aulas de Educação Física.

Analisando os dados obtidos com a pesquisa, a 7ª série do Fundamental apresenta ausência de 57,1% dos alunos para o componente curricular. Já o Ensino Médio chega aos 86,2% de ausência, demonstrando uma diferença significativa entre os dois momentos da formação acadêmica (DARIDO, 2004).

Parece ser claro que, o afastamento dos alunos das práticas corporais ocorre com excessos no Ensino Médio. Os próprios PCNEM constatavam que o educando vem, sistematicamente, afastando-se das quadras, pátios e espaços escolares destinados às práticas corporais e que procuram atividades extraescolares que proporcionem experiências corporais que lhe tragam satisfação e aprendizado (BRASIL, 1999).

Em outra pesquisa mais recente Ripari et al. (2018), verificaram a opinião dos jovens das três séries do Ensino Médio. Por meio de um questionário procuraram investigar em escolas públicas da região metropolitana de Campinas, o que os jovens pensam da Educação Física e qual a importância da disciplina. Como resultado, foi possível constatar que a Educação Física é atrativa para os jovens e uma das disciplinas favoritas, mas não a consideram como uma das mais importantes do currículo. Desta maneira, os resultados de Ripari et al. (2018) vão ratificar os resultados encontrados por Darido (2004), revelando que os alunos consideram as disciplinas Matemática e Português como as mais importantes.

Essa importância conquistada por algumas disciplinas está relacionada à própria grade curricular imposta pelo sistema educacional, que direciona uma quantidade de aulas maiores para essas disciplinas e estabelece uma falsa legitimidade apenas pelo fato de serem exigidos em vestibulares. Cabe uma ressalva de que as últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), algumas questões relacionam-se com a Educação Física, seja por meio de questões diretas ou contextualizadas por meio de conteúdos da disciplina (DARIDO, 2004; BETTI; LIZ, 2003; RIPARI, et al., 2018).

Para isso, Rufino (2012) procurou entender esse afastamento das aulas, criando uma relação com as práticas pedagógicas. Verificou-se que, muitas vezes às simples reproduções dos mesmos conteúdos das aulas do Ensino Fundamental desmotivam e desinteressam os alunos. Ocorre que os professores acabam por reproduzir de maneira idêntica as mesmas práticas para ambos os públicos, deixando de lado toda especificidade do nível de ensino, e como resultado, práticas descontextualizadas e sem significado (IMPOLCETTO et al., 2007; RUFINO, 2012).

Com o mesmo pensamento, Betti e Zuliani (2002) realçam que a Educação Física no Ensino Médio deve atender às necessidades dos jovens contemporâneos. Missão nada simples, mas que não pode ser encarada apenas com a repetição de aulas da etapa de ensino passada.

Mas não apenas práticas descontextualizadas e repetitivas demonstram afastar os alunos das práticas corporais dentro da escola. Algumas pesquisas têm apontado diversos fatores, que somados, passam a colaborar paulatinamente com críticas à Educação Física. Chicati (2000) realizou um estudo com objetivo de diagnosticar e analisar a motivação dos alunos. Com resultados baseados em um questionário respondido por alunos dos três anos do Ensino Médio na cidade de Maringá (PR),

cerca 240 alunos de ambos os sexos participaram da pesquisa. Verificou-se que os alunos recebem sempre os mesmos conteúdos, sendo o esporte o mais ministrado (CHICATI, 2000).

Apesar do quadro, os alunos relatam não desistirem das aulas e ainda demonstram interesse, afirmando que os professores dizem usar metodologias abertas, mas que na verdade são “aulas livres”, onde os participantes se desmotivam e abandonam a prática com facilidade. Claramente, os autores revelam a necessidade de expandir os conteúdos ministrados para o Ensino Médio. Mas que além de apresentar novas práticas corporais possam apresentar um aprofundamento maior nos temas, não se limitando as informações iniciais já abordadas no Ensino Fundamental (CHICATI, 2000).

Em pesquisa realizada por Pereira e Moreira (2005), envolvendo escolas privadas da zona leste de São Paulo, procurou-se entender a falta de participação dos alunos. Os autores propuseram-se a observar 80 horas/aulas de turmas do Ensino Médio e aplicar um questionário aos alunos.

Observou-se que em 46% das aulas ministradas não ocorreu participação efetiva de todos os alunos da turma e que apenas 49% fazem a aula porque gostam e reconhecem a importância da disciplina. Ainda a mesma pesquisa revelou que o esporte, como conteúdo, aparece em 75% das aulas avaliadas (PEREIRA; MOREIRA, 2005).

Esses dados mostram que a intervenção do professor também é fundamental para uma boa participação dos alunos, tendo em vista que não foi elaborada nenhuma nova estratégia para que os alunos ociosos se sentissem interessados ou motivados a participar das atividades (PEREIRA; MOREIRA, 2005).

Outro fato diagnosticado em pesquisas realizadas diz respeito à evasão e a grande quantidade de dispensas na disciplina, fato que pode ser identificado em outros trabalhos realizados com alunos do Ensino Médio (SOUZA JÚNIOR, 2017).

Acredita-se que seja uma soma de fatores que levam os alunos a procurarem a dispensa da Educação Física, ainda mais se tratando do Ensino Médio. Como afirmado acima, é um público que muitas vezes desconhece as necessidades dessa etapa de ensino, sendo substituída por qualquer outra atividade que represente os interesses sociais dos jovens (SOUZA JÚNIOR, 2017).

Desta maneira, a pesquisa realizada por Chicati (2000) também revelou que as aulas em contra turno podem ser outra estratégia que desmotiva os alunos. O fato de

se permitir essa opção apenas para a Educação Física, causa um aumento dos alunos que procuram dispensa da disciplina. Apoiando essas ideias, a pesquisa de Feitosa et al. (2011) investigou a opinião de 600 alunos em uma cidade do interior de Pernambuco, constando que 62,4% desse público é dispensado das aulas de Educação Física.

Situações como essa demonstram que nossa própria legislação desvaloriza o componente curricular por meio da permissão da dispensa, o que produz um efeito negativo e incoerente para prática pedagógica no dia a dia (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009). Em um estudo de caso realizado por Souza Junior e Darido (2009), realizado em uma escola particular do interior de São Paulo, os autores propuseram apresentar algumas alternativas para a diminuição das dispensas no Ensino Médio.

A proposta do trabalho desenvolvido foi de substituir as dispensas das aulas por tarefas de casa, ou seja, ao invés dos alunos serem dispensados, eles deveriam realizar resenhas críticas, provas, seminários e até mesmo a frequentar as aulas sem a vivência prática nas atividades propostas pelo professor (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

Com isso os autores relataram que houve uma redução no número de dispensas no Ensino Médio; em oito anos o número caiu de 36,5% para 2,7%. A pesquisa ainda revelou que esse tipo de trabalho conseguiu estabelecer e reforçar a importância da Educação Física como um componente curricular, fortalecendo assim sua legitimidade frente os alunos daquela escola (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio também é um fator que precisa ser analisado pelo professor a fim de diagnosticar o perfil dos alunos. Rufino et al. (2017) relatam a necessidade de conhecer e compreender o público do Ensino Médio para que as práticas pedagógicas possam ser mais significativas e relevantes, com aproximação da realidade social de cada escola.

Em suma, o Ensino Médio ainda carece de pesquisas e trabalhos que possam investigar quais as principais dificuldades dessa etapa de ensino. Entretanto, grande parte das pesquisas analisadas levam a acreditar que apesar de todo contexto social envolvido, a Educação Física ainda precisa caminhar para atingir sua legitimidade no Ensino Médio.

Os trabalhos apontam basicamente para as mesmas dificuldades, sendo elas: a) a desmotivação por parte dos alunos, b) à alta taxa de evasão que a própria legislação permite e c) práticas pedagógicas originadas do Ensino Fundamental.

Todos esses tópicos, levam a crer que existe a necessidade de uma ressignificação do componente curricular para os jovens (DARIDO et al., 1999; CHICATI, 2000; DARIDO, 2004; PEREIRA; MOREIRA, 2005; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009; FEITOSA, et al., 2011; RUFINO, 2012).

Finalmente, o que se percebe nas escolas atualmente, principalmente no Ensino Médio, é um reflexo do processo histórico conturbado da Educação Física. Como um componente curricular que sofreu diretamente diversas influências políticas, sociais, econômicas e históricas, teve suas práticas pedagógicas diretamente afetadas.

Com aulas que priorizam a aptidão e rendimento físico, normalmente atrelado ao ensino dos esportes, a disciplina não consegue caminhar de maneira uniforme. Desta maneira, Barni e Schneider (2008) relatam que desde alunos, professores, projetos políticos pedagógicos, estruturas físicas inadequadas, falta de materiais, falta de sistematização curricular, até mesmo a própria importância dada a Educação Física são fatores que ajudam a aumentar as dificuldades no Ensino Médio (BARNI; SCHNEIDER, 2008; BARROSO; SOUZA JUNIOR, 2017).

Deve-se analisar e compreender que cada aluno é único e carrega consigo uma bagagem de conhecimentos e informações relacionados ao corpo. Dessa mesma forma, cada escola possui espaço físico, disponibilidade de materiais, potencialidades e limitações. Todos esses aspectos devem ser considerados como de suma importância e podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem (BARROSO; SOUZA JUNIOR, 2017; RUFINO et al., 2017).

Para tanto, devemos traçar novas possibilidades para Educação Física escolar, cabendo aos seus atores, professores e alunos, configurar esse processo de acordo com o contexto cultural em que estão inseridos (BARROSO; SOUZA JUNIOR, 2017; RUFINO et al., 2017).

3.1.4. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O presente tópico visa apresentar o recente documento lançado pelo Governo Federal, que teve o objetivo de subsidiar uma organização curricular a todas as etapas do sistema educacional brasileiro. Tendo em vista o processo de construção e elaboração deste documento, acredita ser possível estabelecer discussões que colaborem para um possível entendimento dos objetivos deste material.

Sabe-se que hoje, com as rápidas transformações advindas dos modos de convivência social na sociedade contemporânea, o contexto educativo torna-se um cenário de grandes dificuldades. Fato que se dá pelo movimento acelerado, provocando na produção de conhecimento e democratização da cultura mutações a todo momento. Desta maneira, estabelecer um currículo de conhecimentos torna-se uma dura tarefa (RUFINO; NETO, 2016).

Mesmo em meio à turbulência contemporânea, a construção da BNCC inicia-se em maio de 2015, quando 116 pessoas foram convidadas para participar da construção da primeira e segunda versão do documento. Os participantes eram professores da Educação Básica - representados por todo os estados federativos – e pesquisadores vinculados a 35 universidades (NEIRA; JÚNIOR, 2016).

A mesma organização da equipe foi proposta para a Educação Física, composto por seis professores da Educação Básica e mais seis professores universitários, sob supervisão e coordenação de um assessor, que foi responsável em orientar as discussões do grupo. Esse modelo de organização se deu para todos os componentes curriculares e suas respectivas áreas (NEIRA; JÚNIOR, 2016).

A BNCC é um documento de caráter normativo, que tem como objetivo apresentar aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas para todos os alunos em cada etapa da escolarização. Esse conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos ao longo da vida escolar, assegura aos alunos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Em suma, a ideia do documento é apresentar conhecimentos e habilidades essenciais para que todos os alunos tenham direito de aprender ao longo de toda sua vida escolar (BRASIL, 2018).

Assim, espera-se garantir que um aluno situado no Sul do país tenha possibilidade de aprender o mesmo conteúdo aprendido por um aluno da região Norte, sem deixar de lado a cultura de sua própria região e permitindo autonomia ao professor em suas aulas (GARCIA; CZERNISZ, 2017).

O processo de elaboração e produção de currículos para Educação Básica estava previsto na Constituição de 1988 e na própria LDB de 1996. Ao longo de todos esses anos – como já mencionado acima – o Governo Federal mobilizou-se no lançamento de alguns documentos. Mas apenas em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) fez menção à importância desse documento (BRASIL, 2014).

Desta maneira, a BNCC é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de colaborar e direcionar a Educação brasileira para formação integral dos alunos e para construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Após apresentada as bases e objetivos da BNCC, as equipes ficaram responsáveis em elaborar os textos de concepções do seu respectivo componente, redigir objetivos de aprendizagem e estipular os alinhamentos transversais – com as demais disciplinas presentes na BNCC – e longitudinais (NEIRA; JÚNIOR, 2016).

Em seguida, o resultado desta produção inicial foi disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para consulta pública. Esse procedimento rendeu milhares de contribuições, advindas de pessoas, escolas ou organizações de todo território nacional (BRASIL, 2018).

Neira e Júnior (2016) complementam que nesta etapa, coube a todos os assessores e especialistas de cada área analisar todas as sugestões apuradas. Sendo assim, cada componente curricular nutriu-se de intensos debates e discussões acerca das contribuições e pareceres. Esse amplo conteúdo produzido foi incorporado à segunda versão do documento.

A terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Para alguns especialistas o documento tem orientações distantes daquelas apontadas no início do desenvolvimento e não cumprem com os principais ideais na qual foi sustentada. Já a BNCC para o Ensino Médio após uma longa espera foi homologada no dia 20 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018; NEIRA; JÚNIOR, 2016).

Analisando o próprio documento, a BNCC para o Ensino Médio organiza-se de maneira a dar continuidade aos conhecimentos propostos no Ensino Fundamental. Como em outros documentos que serviram de base para estruturação da BNCC, o Ensino Médio está organizado por áreas do conhecimento, como: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas (BRASIL, 2018).

A BNCC utiliza essa classificação com a mesma definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio lançadas em 1998, quando justifica a integração de dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018).

Para tanto, a Educação Física parece não ter um grande espaço no documento apresentado pelo Governo Federal.

A Educação Física na BNCC do Ensino Médio tem o objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, utilizando uma abordagem voltada à cultura corporal do movimento, capaz de criar oportunidade para que os alunos desenvolvam relações entre os saberes vinculados às práticas e suas representações. Todo esse movimento consolida não somente a autonomia para a prática corporal, mas para que os alunos possam estabelecer um posicionamento crítico diante dos temas relacionados ao corpo, saúde e cultural corporal.

Entretanto, observou-se que o documento lançado, retrata de maneira muito simples com referência à Educação Física, deixando clara a despreocupação com o componente curricular. Reservando aproximadamente três parágrafos, não apresentam objetos de conhecimentos e nem as habilidades para essa etapa de ensino (BRASIL, 2018).

“No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário” (BRASIL, 2018).

Desta forma, parece ser difícil desobscurecer os maus entendidos com o Ensino Médio, ainda mais quando se trata da Educação Física. A última versão lançada pelo Governo Federal deixa em aberto as possibilidades para o componente curricular, não levando em consideração a dificuldade de estruturação para essa etapa de ensino. Tendo em vista, uma alteração dos ideais políticos do país, possíveis alterações para área da Educação e a possível reforma do Ensino Médio, espera-se que a BNCC possa ter seu espaço nesse cenário, afim de garantir igualdade de conhecimento a todos os alunos. Mas ao mesmo tempo espera-se que esse documento possa ser reestruturado para atender as necessidades dos estudantes e professores.

3.2. O ensino do Esporte na Educação Física escolar: possibilidades com o *Sport Education*

O Esporte é considerado como um dos maiores fenômenos socioculturais do século XXI sendo de extrema importância uma reflexão sobre o seu papel dentro da Educação formal. A escola é considerada como uma das principais responsáveis pela apresentação, democratização e sistematização desse conteúdo. O Esporte como elemento constituinte da cultura corporal, deve ser desenvolvido na escola através de perspectivas renovadoras, que possam superar o ensino tradicional. Espera-se que o aluno, de forma autônoma, tenha condições de desfrutar dessa prática corporal em benefício da saúde, lazer, estética, como forma de expressão e até mesmo participar do alto rendimento fora do contexto escolar (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Levando em consideração que o Esporte é um dos ricos patrimônios culturais existentes e que a escola é a principal responsável em transmitir às novas gerações parte da cultura, parece determinante inserir esse conteúdo no currículo escolar (DARIDO, 2012; IMPOLCETTO, DARIDO, 2011). No entanto, o ensino dos Esportes tem sido pautado em abordagens tradicionais, que centralizam o ensino na repetição de gestos técnicos e na fragmentação dos fundamentos de determinadas modalidades (DAOLIO, 2002; GALATTI; PAES, 2006; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; GINCIENE, 2016).

O ensino do Esporte na escola deve ter a preocupação com a formação integral do aluno, desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, o momento de aprendizagem deve desenvolver além de habilidades técnicas, mas ser um espaço para manifestação e transformação de valores e atitudes que desencadeiem reflexões nos alunos, tanto em ambiente escolar como extraescolar. Segundo Paes (2006), não podemos mais tratar o Esporte de forma simplista e periférica. Isso remete a necessidade de encontrar novas ideias e metodologias, a fim de melhorar as práticas pedagógicas.

A maneira como vem sendo ensinado e desenvolvido os Jogos Esportivos Coletivos (JEC) na escola tem dificultado a aprendizagem dos alunos. Com práticas voltadas exclusivamente para o ensino de habilidades técnicas de forma isolada e descontextualizada, a repetição de gestos motores tem contribuído muito pouco para o entendimento do jogo. Apesar disso, os JEC têm grande relação com a dimensão

tática e com a tomada de decisão. Os métodos tradicionais de ensino, no entanto, não contribuem para o ensino particular desse conteúdo.

Barroso e Souza Junior (2017) revelam que esse tipo de prática pedagógica ainda se repete nos dias atuais e aponta que atualmente o Esporte pode aparecer na escola de duas maneiras diferentes. A primeira delas como fiel imitação do esporte de alto nível, pautado no espírito da competitividade e seleção de talentos. A segunda maneira é caracterizada pelos autores como “não aula”, na qual a prática esportiva fica a critério e organização dos alunos, sem nenhum tipo de intervenção pedagógica do professor.

Idealizando uma renovação nas metodologias destinadas ao ensino dos JEC, algumas abordagens pedagógicas têm proposto atividades nas quais os praticantes sejam submetidos à resolução de problemas. Essas estratégias podem contribuir para um melhor entendimento da lógica interna, além de proporcionar vivência e aprendizagens dos valores agregados ao Esporte. Estratégias elaboradas em um conceito atual propõe o ensino dos JEC a partir de uma compreensão da dinâmica das dimensões táticas, colaborando para que o Esporte possa ser vivenciado e compreendido pelo aluno. Essas metodologias atuais proporcionam que o aluno possa participar e atuar nos JEC de maneira proficiente (GALATTI; PAES, 2006; PAES, 2006; GONZÁLEZ, 2006; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; BORGES; GAYA GONZÁLEZ; GALATTI, 2017).

Como estratégia defendida por diversos autores, os jogos de maneira geral, tem sido uma estratégia de ensino do esporte. Este recurso de ensino é caracterizado por situações de imprevisibilidade frequentes e pela constante necessidade da resolução de um conjunto de problemas. Sendo assim, o aluno não terá apenas a experiência de vivenciar movimentos fragmentados e isolados, que na maioria das vezes não fazem sentido ou significado para ele. Essas metodologias que tem uma base pautada na compreensão da lógica do jogo permitem ao aluno participar de um processo de aprendizagem onde poderá desenvolver uma inteligência tática, uma compreensão da lógica interna, resultando em um melhor entendimento da modalidade. Sem contar que aumenta a possibilidade de convivência social e afetiva pelo fato de terem um maior envolvimento durante a atividade (GALATTI; PAES, 2006; COSTA; GRECO; MESQUITA; GRAÇA; GARGANTA, 2010).

As diversas críticas tecidas ao esporte no ambiente escolar são encaminhadas às práticas descompromissadas e descontextualizadas. Se tratando dos jovens, cada

dia mais inseridos no avanço digital e desmotivados para às práticas corporais, fica evidente na contemporaneidade uma necessidade de buscar novas estratégias que possam amenizar as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas tradicionais e atrelar novos significados. Novas propostas têm surgido nessa perspectiva de mudança, sendo uma delas, o *Sport Education*. Já apresentado em alguns documentos, como no livro do Segundo Tempo (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017), em Vargas, Morisso e González (2017), o modelo pedagógico surge como uma alternativa para superar a visão reducionista do esporte e abrir novos caminhos para o ensino na escola através das competições esportivas.

De acordo com Graça e Mesquita (2007) o modelo do *Sport Education*, proposto por Daryl Siedentop, consolidou-se em 1994, sendo explorado por diversos programas de Educação Física nos mais variados espaços geográficos do mundo. Entretanto Vargas, Morisso e González (2017) revelam que o modelo de ensino ainda é pouco investigado no contexto brasileiro. Nessa perspectiva de mudar a maneira como o Esporte é ensinado, acredita-se que as possibilidades de intervenção no ambiente escolar são variadas. Cada metodologia de ensino carrega características e propostas diferentes, mas que ajudam a expor os aspectos educativos que o conteúdo pode proporcionar sem excluir as outras possibilidades de intervenção (GALATTI; PAES, 2006 VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017).

Com a ideia central de elaborar uma proposta mais autêntica e completa para o ensino do Esporte na escola, em 1982 Daryl Siedentop propôs pela primeira vez a criação do *Sport Education* (SIEDENTOP, 1994). Naquela ocasião, o autor procurou contextualizar a concepção do *Play Education* (Educação Lúdica), que se tratava da ideia de proporcionar ambientes de prática esportiva com experiências verdadeiras e significativas. Desta maneira, pretendia-se resolver, ou ao menos diminuir, o mal-entendido com o ensino dos esportes na escola e a desmotivação por parte de alguns alunos na aprendizagem das modalidades. Era notável que na maioria das aulas esportivas aqueles alunos menos qualificados ou socialmente excluídos pelos colegas eram deixados de lado durante as atividades (GRAÇA; MESQUITA, 2007; GONZÁLEZ; 2017; VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017).

A consolidação do modelo acontece com as publicações de capítulos e livros que justificam a criação da proposta e suas características estruturais, como por exemplo, "*The theory and practice of Sport Education*" ("A Teoria e prática da Educação Esportiva"), em 1987. Mas foi em 1994 nos Estados Unidos da América,

que as bases estruturais do modelo são realmente consolidadas com o livro "*Sport Education: Quality P.E. through positive sport experience*" ("Educação esportiva: qualidade na Educação Física escolar através da experiência esportiva positiva"), que validou a proposta como ferramenta pedagógica e objeto de inquietação para área acadêmica (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

A inquietação de Daryl Siedentop (1994) inicia-se quanto à maneira de instrução dos modelos tradicionais, ou como conhecidos, modelos de instrução direta. Esses modelos caracterizam-se pelo professor como líder instrucional, que comanda todas as atividades. Com o pensamento contrário a essa ideia, o *Sport Education*, consolida-se como modelo de instrução indireta, onde estabelece o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira o aluno passa a ser um construtor ativo de suas próprias aprendizagens. Esse processo valoriza a construção de processos cognitivos, auxiliando na tomada de decisão e colaborando para compreensão e enfrentamento de situações – problema (GRAÇA; MESQUITA, 2007; PEREIRA, 2015; GONZÁLEZ, 2017).

Preconizando um modelo de ensino alternativo para a Educação Física na escola, a concepção central do *Sport Education* parte da ideia de educar os alunos para além dos aspectos procedimentais. O modelo, portanto, propõe ensinar e desenvolver todas as possibilidades de aprendizado para que o aluno possa se tornar tanto um praticante como um espectador consciente. Ao sugerir experiências pedagógicas autênticas e verdadeiras para o esporte na Educação Física escolar, Siedentop, Hastie e Van Der Mars (2011) estabelecem três objetivos centrais: (a) formar alunos competentes; (b) formar alunos letrados; e (c) formar alunos entusiastas.

Partindo desses três aspectos citados acima, Siedentop (1994) define que os alunos deverão ser: (a) competentes no domínio de habilidade técnicas e táticas da modalidade em questão, permitindo uma participação efetiva e satisfatória no jogo e na competição; (b) alfabetizados na compreensão dos valores do esporte, das regras, das tradições das modalidades, das atitudes, da apreciação do jogo e da compreensão do mesmo; e (c) entusiastas com a prática esportiva, ou seja, que tenham atração e envolvimento com a prática para promoção da qualidade de vida, para simples apreciação do Esporte ou até para defesa da sua própria cultura. Hastie, Ojeda e Luquin (2011) apontam que, com o desenvolvimento do modelo baseado nesses aspectos, os alunos deverão participar e comportar-se de maneira a preservar,

proteger e desenvolver a cultura esportiva nas aulas de Educação Física escolar transcendendo os valores para a vida em sociedade.

Siedentop (1994) ainda aponta que a prática esportiva não poderia ser simplesmente apresentada sem que o aluno pudesse realmente vivenciar o esporte. Por isso, constrói um modelo que além de ensinar o Esporte em suas dimensões procedimentais, garante que os alunos experimentem e vivenciem todas as características que determinada modalidade pode proporcionar. Convicto de que sua ideia poderia ser compreendida pelos docentes, Siedentop (1994) estabeleceu algumas expectativas que podem ser alcançadas por meio do modelo de ensino criado, são elas:

- que os alunos desenvolvam habilidades e capacidades físicas para o Esporte escolhido;
- que aprendam a apreciar e ser capazes de executar o jogo/modalidade de maneira estratégica;
- que consigam participar do Esporte em um nível adequado ao seu desenvolvimento;
- que possam participar efetivamente no planejamento e aquisição de experiências esportivas;
- que sejam capazes de realizar liderança responsável;
- que consigam trabalhar efetivamente em grupo com objetivos comuns;
- que apreciem os costumes e rituais de cada Esporte que dão significado e características únicas;
- que desenvolvam a capacidade de tomar decisões pautadas nas questões esportivas;
- que desenvolvam e apliquem conceitos relacionados à arbitragem, treinamento e liderança;
- que decidam voluntariamente se devem se envolver com o esporte fora da escola (SIEDENTOP, 1994).

É fundamental destacar que o modelo do *Sport Education* foi desenvolvido com base na escola norte americana, que possui características diferentes da brasileira. Não à toa, os princípios e objetivos do modelo foram originados a partir de algumas críticas ao trato do Esporte dentro da escola. A grande crítica de Siedentop (1994) é direcionada aos currículos escolares, que somam uma enorme quantidade de

atividades propostas e pouco tempo para desenvolvê-las. Por conta disso e do excesso de conteúdos, a aprendizagem dos alunos acaba sendo prejudicada. Pereira (2015) ainda revela que esse tipo de currículo – também presente em escolas portuguesas – tem dificultado muito o processo de ensino e aprendizagem.

Siedentop (1994) também fez algumas críticas ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física, que em muitos casos parecia estar afastando os alunos do esporte. Para Graça e Mesquita (2007), o entusiasmo das crianças pela prática está relacionado aos níveis de motivação. Quanto mais os alunos forem motivados a participarem das atividades, maior será o nível de entusiasmo dele.

Por esse e outros motivos, o modelo *Sport Education* foi implementado por professores e pesquisadores em diferentes partes do mundo, contribuindo e colaborando para uma formação mais autêntica e significativa dos alunos. Entretanto, mesmo com uma crescente evolução nas pesquisas relacionadas ao modelo em diversos países, poucos trabalhos foram adaptados e realizados no Brasil. No entanto, o modelo tem apontado bons resultados quando implementado, demonstrando atingir os objetivos e expectativas de aprendizagem dos professores (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011; HASTIE; CALDERÓN; ROLIM; GUARINO, 2013; PEREIRA, MESQUITA, ARAÚJO; ROLIM, 2013; PEREIRA, 2015; MAHEDERO; CALDERÓN; ESTERO; HASTIE; GUARINO, 2015; SCARBORO; PRITCHARD, 2015; GINCIENE, 2016; MESQUITA; PEREIRA; ARAÚJO; FARIAS; ROLIM, 2014; VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017; GONZÁLEZ, 2017).

É a partir da apresentação do modelo que iniciaremos o próximo tópico. Siedentop (1994) elencou as principais características do contexto do Esporte institucionalizado e que podem ser desenvolvidas dentro da realidade e do contexto escolar. Essas características devem ser desenvolvidas ao longo da unidade didática, a fim de proporcionar as mais variadas experiências esportivas com os alunos.

3.2.1. Características do modelo

O *Sport Education* possui seis características principais, são elas: a temporada, a afiliação, a competição formal, os eventos culminantes, a manutenção dos registros e a festividade. Essas características são criadas e retiradas a partir de um contexto maior, denominado de esporte institucionalizado, que por sua vez está pautado em regras específicas e com o domínio de elementos técnico-táticos. Entretanto, as

características do esporte institucionalizado devem ter um trato pedagógico, a fim de transferir esses conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Sendo assim, no decorrer deste item serão apresentadas as etapas e como estas devem ser desenvolvidas ao longo da unidade didática do *Sport Education* (SIEDENTOP, 1998).

A primeira característica do modelo, intitulada como temporada, refere-se à estruturação da sequência das aulas. Neste texto, utilizamos o termo unidade didática para se referir a temporada do *Sport Education*, pois esse é o termo mais utilizado nas escolas brasileiras, em especial na escola que será implementada a pesquisa. Na particularidade do modelo as “temporadas” tem o intuito de criar experiências verdadeiras, criando ambientes de prática e competição. Siedentop (1998) propõe uma oferta de 20 aulas para realização da unidade didática e que esta seja finalizada através de um evento culminante (SIEDENTOP, 1994; SIEDENTOP, 1998).

A segunda característica é denominada de “afiliação”. Nela os alunos tornam-se membros de uma equipe no início da unidade didática e assim permanecem filiados até o final. Vale ressaltar que o equilíbrio entre as equipes é fundamental para o bom desenvolvimento das aulas. Por isso, boas estratégias de afiliação são necessárias (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011; PEREIRA, 2015; GINCIENE, 2016; GONZÁLEZ, 2017; VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017). Siedentop (1994) relata que grande parte do crescimento social e pessoal do aluno está atrelado ao sentimento de pertencimento à um grupo, o que aponta para a importância do trabalho em equipe ao longo da unidade.

A terceira característica do modelo é o cronograma dos jogos. Siedentop (1998) aponta para a necessidade de existir um cronograma de jogos formais de um campeonato durante a unidade didática. Portanto, durante toda a unidade didática, após o desenvolvimento do conteúdo da aula, os alunos terão 20 minutos para realização desses jogos, que serão planejados e organizados pelos próprios estudantes. Em uma estruturação da unidade didática, por exemplo, no primeiro dia aconteceria o jogo entre a equipe A e B, enquanto a equipe C seria responsável pela organização. Na próxima aula o jogo seria entre B e C e assim por diante. Esse estímulo competitivo durante às aulas tende a deixar os alunos mais animados e envolvidos com a prática (SIEDENTOP, 1998).

O evento culminante é a quarta característica do modelo. Os eventos culminantes podem ser realizados em formato de campeonatos, festivais, finais da

temporada, quadrangulares, entre outras estratégias. Esse evento deve ser realizado sempre ao final das unidades didáticas, mas deve ser planejado e preparado em conjunto com os alunos durante as aulas. Ressalta-se que em nenhum momento deve ser implementada a ideia de rivalidade, mas sim de festividade, no qual todos possam ser premiados. Mesmos aqueles que não tenham obtido as primeiras colocações de vitórias no campeonato devem ser lembrados, seja pela evolução, pelo aprendizado ou pela atitude. (SIEDENTOP, 1998).

A quinta característica do *Sport Education*, denominada de manutenção dos registros, ocorre ao longo de toda a unidade didática. Esses registros podem ser realizados nas mais variadas formas, ficando a critério dos alunos e professores decidirem quais serão escolhidos. Alguns exemplos podem ser: tempos, distâncias, roubos de bola, passes certos, arremessos ao gol/cesta, saques corretos, erros forçados, etc. Estes dados podem dar um *feedback* às equipes e aos alunos, demonstrando a evolução e melhoria ao longo da unidade didática.

A última característica do modelo proposto por Siedentop (1994) diz respeito à festividade. Competições esportivas são ocasiões perfeitas para explorar momentos de festividade. Tanto aluno como professores devem trabalhar juntos para que ocorra com sucesso. Seja no momento do evento culminante ou nas competições ao longo da unidade didática, essa característica precisa ser explorada. Os alunos devem ser estimulados a darem nome às suas equipes, assim como criar símbolos/"escudos", bandeiras, uniformes, cartazes, gritos de guerra, torcidas organizadas etc. A ideia é que os alunos "vistam o personagem" e se sintam livres para criarem e se divertirem com essa etapa (SIEDENTOP, 1998).

Todas as características presentes no modelo *Sport Education* procurando transformar o ambiente das aulas de Educação Física escolar em algo inédito e estimulante para os alunos.

Vale destacar que essas características mencionadas anteriormente não são totalmente inéditas. É provável que muitos professores já tenham utilizado uma ou outra dessas características em suas aulas. O *Sport Education*, no entanto, utiliza essas características como meios para atingir seus objetivos gerais e específicos (mencionados no início deste texto). Ou seja, a ideia da festividade, por exemplo, não acontece por acontecer, ela está diretamente ligada ao propósito de formar alunos entusiastas, que conheçam e apreciem os rituais da modalidade.

Além disso, o modelo *Sport Education*, diferencia-se das metodologias tradicionais em três maneiras. Os autores fazem questão de enfatizar que a proposta visa a todo o momento: (a) uma participação efetiva dos alunos; (b) fazer com que os alunos assumam diferentes papéis; e (c) fazer com que os alunos participem de competições ao longo da unidade didática. Nesse sentido, essas características procuram criar um ambiente colaborativo durante as aulas e são adequadas ao ambiente educacional (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011).

Ainda na intenção de compreender as situações pedagógicas que tornam o *Sport Education* adaptado ao ensino do Esporte na escola, observou-se que requisitos de participação do modelo deixam clara a necessidade de os alunos estarem envolvidos nas aulas. Portanto, o campeonato deve evitar o formato eliminatório e procurar proporcionar a participação de todos durante os jogos. Na mesma linha, o evento culminante deve garantir que os alunos joguem nas mais variadas posições e por tempos similares aos demais. É também nesse sentido da não exclusão que Siedentop (1998) deixa clara a necessidade de diagnosticar as habilidades dos alunos e propor competições que estejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos mesmos. Nessa etapa, pequenos jogos com regras, espaços e materiais adaptados são típicos, evitando a cópia autêntica do jogo formal.

Uma outra particularidade do *Sport Education* é a oportunidade apresentada para os alunos vivenciarem diferentes papéis durante a unidade didática. Normalmente os alunos ficam restritos apenas ao “papel de atleta/jogador”. Já no modelo em questão, os alunos passam por diversos papéis, como: árbitros, técnicos, estatísticos, funcionários de publicidade, gerentes, membros do conselho esportivo, entre outros. Siedentop (1994) relata que, conforme vão ocorrendo às trocas de papéis, os alunos passam a ser mais responsáveis por suas tarefas, resultando em conhecimentos e boas atitudes (SIEDENTOP, 1998; SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011).

Obviamente que existem algumas dificuldades e implementar um modelo de grande complexidade como este necessita de um bom planejamento. Mais do que isso, é fundamental que o professor domine o conteúdo e as estratégias pedagógicas utilizadas. Uma boa apresentação para os alunos sobre o andamento das aulas e as características desta unidade didática também são importantes, em especial para que o modelo não se torne um momento de intervalo supervisionado organizado (MESQUITA; GRAÇA, 2009; PEREIRA, 2015).

3.2.2. Revisões científicas acerca do *Sport Education*

Wallhead e O'Sullivan (2005) e Hastie; Ojeda e Luquin (2011) realizaram uma revisão sistemática das publicações científicas sobre o modelo do *Sport Education*. O primeiro artigo (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005) contemplou o período de 1982 até 2004 e tinha o objetivo de investigar e conhecer sobre o efeito do modelo curricular *Sport Education* em vários níveis de aprendizagem dos alunos. O segundo (HASTIE; OJEDA; LUQUIN, 2011) deu continuidade à primeira pesquisa investigando até 2010, propondo atualizar as pesquisas desde 2005, identificar atualizações no modelo e descrever novas limitações e orientações para futuras pesquisas.

Verificou-se nos resultados de ambas as pesquisas que houve um aumento significativo na produção de trabalhos que envolvem o modelo *Sport Education*. Mais do que isso, ambos os trabalhos divulgam relatos sobre as potencialidades do modelo, indicando que a proposta sugerida por Siedentop (1994) pode facilitar o processo de aprendizagem dos alunos (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005; HASTIE; OJEDA; LUQUIN, 2011).

Evangelio, VÍllora, Olivares e Vicedo (2016) também realizaram uma pesquisa de revisão do modelo *Sport Education*, mas com o foco nas publicações espanholas. O objetivo foi conhecer e investigar o progresso do modelo desenvolvido por Siedentop (1994) entre os anos de 2010 e 2014 e o impacto que tem proporcionado nos alunos e professores envolvidos nas unidades didáticas. Evangelio, VÍllora, Olivares e Vicedo (2016) observaram, entre outras coisas, que as pesquisas com o modelo evidenciaram: aprendizagem de competências básicas para realização do jogo (aspectos técnicos e táticos); melhora na motivação dos alunos; maior participação dos alunos nas aulas; e a inclusão das meninas e dos menos habilidosos nas aulas.

Hastie, Ojeda e Luquin (2011), no entanto, relatam a dificuldade de analisar os estudos empíricos do *Sport Education* devido à enorme gama de configurações que podem ter sido realizadas a implementação do modelo em cada contexto. Os autores ainda apontam para a necessidade de os estudos futuros apresentarem um detalhamento maior do contexto de realização da pesquisa (HASTIE; OJEDA; LUQUIN, 2011). Sendo assim, sugerem que detalhes como o período da temporada, a descrição detalhada dos papéis assumidos, o formato da competição, o sistema de pontuação adotado e as diversas responsabilidades dos alunos durante a aplicação

da unidade didática sejam apresentados nas pesquisas (HASTIE; OJEDA; LUQUIN, 2011).

Outra recente pesquisa de revisão, realizada por Araújo, Mesquita e Hastie (2014), teve por objetivo examinar a produção científica sobre a aprendizagem dos alunos durante uma temporada do *Sport Education* em bases de dados internacionais até setembro de 2013. Com uma pesquisa abrangente, os resultados apontaram que o impacto do modelo sobre a aprendizagem dos alunos tem sido positivo, assim como as percepções dos professores sobre o modelo e suas vantagens no contexto escolar (ARAUJO; MESQUITA; HASTIE, 2014).

Dos vinte e três trabalhos selecionados na revisão de Araujo, Mesquista e Hastie (2014), observa-se que dezoito pesquisas estavam focadas na aprendizagem de habilidades táticas e técnicas para o jogo. Os outros cinco trabalhos investigaram outras dimensões do aprendizado do aluno, como conteúdos conceituais e atitudinais. Para tanto, os autores chamam atenção para os resultados inconstantes de algumas pesquisas que utilizam pouco tempo para realização da unidade didática ou então não controlam os ambientes de aprendizagem. As orientações dos autores apontam que, para analisar aspectos complexos como o processo de ensino-aprendizagem, é necessário atentar-se quanto à elaboração da unidade didática, para que possam atender essa necessidade (ARAUJO; MESQUITA; HASTIE, 2014).

Tanto os trabalhos de Araujo, Mesquita e Hastie (2014) quanto os de Hastie, Ojeda e Luquin (2011) e Wallhead e O'Sullivan (2005) demonstram a necessidade de realizar pesquisas com implementações em períodos mais longos que 20 aulas. Essa orientação – também apontada por Siedentop (1998) – é necessária para que os alunos possam se familiarizar com as responsabilidades e o trabalho em grupo.

Araujo, Mesquita e Hastie (2014) apontam que para o sucesso dos estudos com o *Sport Education*, é necessário que as pesquisas estejam mais delineadas e com descrições detalhadas das: responsabilidades dos alunos, da organização dos conteúdos e dos métodos de avaliação (ARAUJO; MESQUITA; HASTIE, 2014).

Recentemente outro grupo de pesquisadores realizou uma atualização quanto aos estudos que investigam o *Sport Education* (EVANGELIO, et al., 2018). A revisão contou com pesquisas entre o período de 2013 a 2017, incluindo qualquer faixa etária e grau escolar. Pode-se observar que nos últimos cinco anos houve uma expansão enorme do número de investigações do modelo *Sport Education*, entretanto, os

resultados indicam que a implementação não é fácil e necessita de formação específica para os professores.

Outro fator identificado com a revisão foi a facilidade do modelo em desenvolver domínios de aprendizagem, seja físico, social, cognitivo ou afetivo. Com isso, ocorre uma propagação de implementações baseadas no *Sport Education*, por diversas regiões do mundo. Essa característica ajuda a compreender como o modelo pode ser utilizado em diferentes contextos educacionais. Outros aspectos, como o número de temporadas e a variação das regras para os estudantes, adapta e facilita a implementação em diferentes regiões (EVANGELIO, et al., 2018).

Por meio dessas revisões foi possível verificar que nenhuma pesquisa sobre o *Sport Education* foi realizada com o intuito de verificar a aprendizagem dos saberes conceituais, que é o objetivo maior dessa dissertação.

3.3. TIC na Educação Física escolar

Pode-se dizer que quase em todos os lares e lugares é possível encontrar algum tipo de tecnologia atuante no cotidiano das pessoas, seja como ferramenta de trabalho, comunicação (celulares e computadores) ou para o uso no lazer (vídeo game). As tecnologias são consideradas tão antigas quanto a existência humana, por ter acompanhado toda a trajetória evolutiva do homem. O que se alterou com o passar dos anos foi sua engenhosidade, que aos poucos deu origem a tecnologias mais refinadas e diferenciadas (KENSKI, 2003).

Em meio a evolução do ser humano é certo que nos últimos tempos nunca houve tantas alterações do cotidiano, por meio das múltiplas e sofisticadas tecnologias (PORTO, 2006). Esse fenômeno é considerado como “era da informação e comunicação”, mas que não é recente, pelo fato de que, pode-se considerar que os aspectos da oralidade e da escrita foram as primeiras TIC (KENSKI, 2007).

Com os avanços científicos esses aspectos da oralidade e escrita ganharam uma linguagem digital, sendo possível através da tecnologia, informar, comunicar, interagir e aprender (KENSKI, 2007). Assim, as TIC representam um avanço tecnológico para sociedade, que não param de crescer. Credo que esses aparatos tecnológicos estejam inseridos no cotidiano de crianças e jovens é esperado que o mesmo esteja presente de maneira legítima ou não dentro das escolas. Mas como pensar em uma Educação capaz de englobar as TIC?

Ginciene (2016) faz uma relação com o passado escolar e identifica que os alunos de hoje em dia estão inseridos em uma sociedade onde a velocidade de informação advinda da *internet* é muito diferente de décadas passadas. O que facilita aos jovens de hoje, aprender e manusear elementos específicos da tecnologia e que conseqüentemente pode favorecer o uso das TIC no ambiente escolar.

Para isso, são consideradas TIC na Educação os novos instrumentos para o desenvolvimento de competências, que não se confundem com aqueles já presentes dentro da escola, tais como: lousa, caderno, lápis, caneta, livros didáticos, etc. (GINCIENE, 2012). Nesse contexto, as novas tecnologias podem ser compreendidas por saberes relacionados a microeletrônica, eletrônica e telecomunicações, que colaboram com a facilidade de informação e virtualidade (KENSKI, 2010).

Para Bianchi (2008) as TIC são entendidas como ferramentas que são utilizadas para aquisição de informações e para expandir as possibilidades de comunicação, por meio de extensos arranjos eletrônicos e sistemas digitais, que podem conectar e interagir a qualquer momento.

É nessa perspectiva que as novas tecnologias têm influenciado não apenas o cotidiano da vida contemporânea, mas também as atividades ligadas à Educação escolar. É fato que os jovens atuantes nesse cenário aprendem sozinhos a utilizar esses recursos tecnológicos alinhados a velocidade de informação e se faz necessário pensar em outras formas de se pensar em Educação (KENSKI, 2003).

Essas tecnologias se tornaram mais do que ferramentas de serviço para o homem, e uma vez que possibilitam a transmissão de conteúdos mais atraentes para os alunos do que a escola tradicional, acabam tornando-se mais significativas, influenciando o modo de perceber, vivenciar e transformar o mundo (CAMILLO; BETTI, 2010).

Para Ginciene (2016, p. 124) a “tecnologia é um tipo de Educação informal e que ocorre de forma não sistematizada”. Esse tipo de aprendizagem dos alunos está relacionado a forma como os jovens preferem interagir nos dias contemporâneos. Ocorre que práticas pedagógicas sistematizadas e tradicionais podem se tornar cansativas e monótonas frente as novas tecnologias, como a *internet* e as redes sociais. Tanto que, Machado (2012) alerta que esse tipo de Educação informal, já está presente nos lares por meio da televisão, amigos, familiares e outros meios de comunicação.

Considerando o atual cenário da Educação nacional, hoje ocupado por jovens que estão intimamente ligados ao uso das TIC, é preciso refletir um pouco sobre as experiências relacionadas à Educação Física escolar. Quando se pensa em propostas direcionadas ao ensino de conteúdos desse componente, o senso comum, submete a entender que a Educação Física é a disciplina responsável em fazer com que os alunos se movimentem. Enquanto, por outro lado, as tecnologias apresentam-se em quase todos os discursos como sendo a responsável pelo “não movimento” de crianças e jovens (SEBRIAM, 2009; GINCIENE, 2016).

Apesar desse contexto, alguns apontamentos revelam que é possível e necessário apropriar-se dessas ferramentas, como citado nos PCNEM: “As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (PCNEM/BRASIL, 1999b, p. 134).

Para Betti (1997) a Educação Física tem que proporcionar a capacidade do aluno de se posicionar criticamente frente às novas formas de cultura corporal, que muitas vezes estão diretamente relacionadas aos meios de comunicação em massa. Desta maneira, com a facilidade de informação, os jovens têm acesso a todos os tipos de informação presente na *internet*, facilitando a propagação do conhecimento.

Por isso, acredita-se que esse universo tecnológico se apresenta como um imenso campo inexplorado e desconhecido para muitos educadores, porém fascinante e cheio de possibilidades pedagógicas (RODRIGUES, 2009).

Germano et al. (2017) apontam que a Educação Física ainda está “engatinhando” nos estudos relacionados à inserção das tecnologias no ambiente escolar. Os autores consideram que as TIC colaboram diariamente com as práticas corporais que estão inseridas na cultura corporal, sendo utilizada como veículo de consumo de informação e imagens em diversas redes sociais e ambientes virtuais. Sendo assim, é inevitável não se pensar em práticas que possam inserir as TIC nas aulas de Educação Física, podendo ser utilizada como importante aliada para troca de informações entre aluno e professor.

Tal inserção pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Algumas propostas como: (a) utilização de imagens e vídeos, (b) jogos digitais, (c) redes sociais, (d) jornais on-line, (e) criação e análise de blogs, (f) pesquisas na *internet* e (g) produção de vídeos podem ser possibilidades de inserir as TIC nas práticas pedagógicas dos professores (GERMANO et al., 2017).

Um dos recursos que pode ser explorado pelos docentes de maneira positiva são as redes sociais, que permitem uma interação social com aqueles que navegam pela internet e ainda fazem parte do dia a dia dos jovens. Segundo estudo realizado por Tasir et al. (2011), os alunos preferem utilizar as plataformas de rede social pela facilidade de comunicação e favorece a interação entre professores e alunos.

A proposta de apresentar recursos tecnológicos como as redes sociais, permite que os alunos sejam mais do que meros espectadores do processo de ensino e aprendizagem, comum às situações tradicionais de ensino, tornando-os mais participativos no processo de aprendizagem. Hoje em dia, com essa facilidade advinda desse processo, qualquer pessoa pode postar ou gravar um vídeo, não se limitando a publicá-lo, comentá-lo, criticá-lo ou compartilhá-lo nas redes sociais (GINCIENE, 2016).

No entanto é preciso lembrar que as tecnologias já fazem parte do cotidiano dos jovens e que a utilização desses recursos está presente, na maioria das vezes, em excesso, o que só aumentaria a exposição desses alunos, implicando possibilidades negativas, como o vício, isolamento social, sedentarismo, entre outras (GINCIENE, 2016).

Entretanto, o uso das TIC inseridas nas práticas pedagógicas dos professores vem carregado de dificuldades. A investigação de Bianchi e Pires (2010) revelam que existem três aspectos principais que dificultam a utilização das TIC pelos professores, sendo eles: falta de capacitação para utilização (muitos professores foram formados em décadas passadas, tendo inclusive dificuldade em trabalhar com as TIC), falta de estrutura (muitas escolas ainda não possuem um espaço reservado, como por exemplo, uma sala de informática) e a falta de tempo (os professores tem carga horária extensa nas escolas).

O estudo de Melo e Branco (2011) revelam alguns dados interessantes quanto a essas dificuldades. A pesquisa teve como objetivo analisar como os professores utilizavam as TIC nas aulas de Educação Física, apontando que 41,6% utilizavam recursos tecnológicos, 33,3 % com pouco frequência e 25,5% não utilizam nenhum tipo de ferramenta. Essa dificuldade foi evidenciada em 70% dos docentes, pelo fato de não terem tempo de planejarem e preparem as aulas com o uso desses recursos, além da falta de conhecimento e desmotivação.

Na pesquisa de Sebriam (2009) foi constatado que dos 75 professores de Educação Física participantes, apenas 16% utilizavam recursos tecnológicos, sendo

que, a principal ferramenta utilizada era o CD-ROM. Esses números representam as dificuldades encontradas pelos professores em utilizar os recursos das novas tecnologias, por muitas vezes, terem dúvidas da sua eficácia e/ou não terem estrutura física adequada.

Em relação à formação de professores para inserção das TIC, alguns trabalhos foram desenvolvidos com o objetivo de apresentar essas possibilidades e estratégias. As pesquisas aconteceram de maneira colaborativa com os docentes, para apresentar possibilidades de utilização em suas práticas pedagógicas. Esse processo de formação e aperfeiçoamento é importante para os professores de Educação Física, para que possam acompanhar os avanços tecnológicos da atualidade (BETTI, 2006; GOMES; SILVA; BARBORA, 2012; FERREIRA, 2014; DINIZ, 2014; MILANI, 2015).

Quando se busca uma reflexão sobre as possibilidades de inserção das TIC nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, é possível encontrar diferentes possibilidades e perspectivas. Alguns estudos utilizaram essas ferramentas tecnológicas como: recurso didático, objeto de estudo, elemento para a comunicação e expressão, instrumento para a organização, gestão e administração educativa e/ou instrumento para a investigação (SEBRIAM, 2009; GINCIENE, 2012; FERREIRA, 2014; DINIZ, 2014; GERMANO, 2015; GINCIENE, 2016; FRAIHA, 2016; FARIAS, 2017; SARRUGE, 2018; CAGLIARI, 2018).

Por isso, não é possível definir as TIC como boa ou má, positiva ou negativa. É preciso que a escola seja capaz de apresentar as possibilidades de se utilizar essa tecnologia de forma consciente, instigando a discussão e o debate sobre os possíveis riscos e problemáticas advindos do uso excessivo. Sabe-se que se bem empregadas e desenvolvidas no meio escolar, as TIC podem contribuir para formação de cidadãos conscientes quanto a uso e quanto a apresentação de conteúdos da Educação Física (CAMILLO; BETTI, 2010; GINCIENE, 2016).

É importante ter claro que, “a ideia não é inserir as TIC nas aulas de Educação Física e tentar encontrar razões que justifiquem sua utilização, mas compreender “o quê” e “quanto” elas podem proporcionar à área” (CAGLIARI, 2018, p.49)

Analisando os objetivos da Educação Física escolar, de formar um cidadão crítico e reflexivo e que se relaciona com as diferentes manifestações da cultura corporal, a simples repetição de movimentos isolados não contempla toda a finalidade do componente curricular. Desta forma, as TIC podem ser utilizadas como um

importante elemento para o desenvolvimento dos saberes relacionados a cada conteúdo nas aulas de Educação Física.

Para isso, é necessário que os professores se apropriem dos diversos recursos existentes e que possam servir para as mais variadas estratégias dentro das práticas pedagógicas, seja para ilustrar determinados conteúdos ensinados, para discutir temas importantes referentes à comunicação em massa, tópicos relacionados a saúde e imagem corporal, mas que possam se tornar uma ferramenta produtiva para o docente e que vise o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, Ginciene (2016) ressalta a necessidade de se pensar em novas ferramentas, mas que elas possam ser utilizadas de maneira reflexiva e que possam estimular os alunos. Não adiantaria apresentar diversos novos recursos se fossem utilizados como as tecnologias mais antigas, pelo simples fato de estar utilizando. Esse processo de inserção de novas tecnologias em sala de aula não garante um ensino mais efetivo se utilizado de qualquer forma.

Por fim, a ideia é aproveitar as novas tecnologias, como as redes sociais e a *internet*, e estimular que os alunos tenham uma participação maior, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais participativo e motivante. Desta forma, novas possibilidades e desafios em relação as TIC podem ser apresentados, incentivando para que novas pesquisas sejam apresentadas, a fim de subsidiar e implementar a prática docente com relação as TIC no ensino, com os diversos tipos de conhecimento.

4. MÉTODO

A presente pesquisa é um estudo de natureza qualitativa, que se concentra na compreensão e explicação das dinâmicas sociais, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Nesse tipo de investigação, suas bases permitem ao pesquisador analisar as interações das diversas variáveis presentes em um grupo específico, colaborando para compreensão e transformação do comportamento dos participantes. Portanto existe uma preocupação com a descrição da realidade, para que possa ser apresentada tal como é em sua essência (GRESSLER, 2004; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Observar além de dados estatísticos, permite ao pesquisador se aprofundar ao máximo na tentativa de compreender um grupo social ou outro tipo de organização, sem se preocupar com nenhuma representatividade numérica. Com a apresentação da pesquisa qualitativa amplia-se o campo de investigação, através de uma metodologia capaz de contemplar e enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BLIKEN, 1994; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Essas características de vislumbrar aspectos pessoais tem sido cada vez mais presentes nos estudos educacionais. Por isso, essa pesquisa será desenvolvida dentro da realidade escolar, com o intuito de analisar a construção do processo de ensino e aprendizagem de uma determinada turma de escolares (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

A abordagem qualitativa apresenta uma investigação que possui cinco características principais, sendo elas: a) o ambiente natural da pesquisa é a principal fonte de dados; b) os dados obtidos serão sempre descritivos; c) o processo de construção de dados tem a mesma importância em relação aos resultados e produtos; d) análise indutiva dos dados e d) a importância vital está nos significados apresentados pelos pesquisados (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

Dentre os diversos tipos de pesquisas qualitativas, a Pesquisa Participante caracteriza-se como apropriada para este caso. Esse tipo de pesquisa é definida como uma investigação ou atividade que integra e combina investigação social, trabalho educacional e ação. Tem como principal característica a dinâmica entre o pesquisador e os membros das situações investigadas, sendo um método que lhe possibilita

interagir diretamente com o público investigado, seja em comunidades, grupos ou escolas (GIL, 2002; DEMO, 2004; BRANDÃO; BORGES, 2007).

A investigação empírica não é apenas uma opção para confirmar a investigação teórica, ambas produzem conhecimento e interagem durante a Pesquisa Participante. Dessa maneira, tem-se a percepção do quanto é importante a construção do conhecimento através da pesquisa, evidenciando que se trata de uma proposta metodológica que tem seus interesses voltados para transformação da realidade investigada (DEMO, 2004).

A Pesquisa Participante tem como forte objetivo criar e estimular o saber popular, amparando-se na ideia de que conhecimento bem feito é fonte de poder e autonomia, colaborando decisivamente na transformação social. No caso dessa pesquisa, considera-se um método de pesquisa justificável para ser desenvolvido dentro de uma comunidade escolar (DEMO, 2004).

O ponto de origem da Pesquisa Participante está na análise da sociedade investigada, a partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes em suas diferentes dimensões e interações no ambiente e deve ser desenvolvida em quatro etapas, sendo elas: (a) montagem metodológica, (b) estudo preliminar da população investigada, (c) análise crítica dos problemas que serão investigados e (d) programa de ação e aplicação (GIL, 2002; BRANDÃO; BORGES, 2007).

A primeira etapa denominada de "montagem metodológica" diz respeito ao momento em que o pesquisador estabelece qual método e técnicas serão utilizados para coleta de dados. A segunda refere-se ao "estudo preliminar da população investigada" e está relacionada com a ação do pesquisador de analisar e observar quais são as características daquela comunidade que será investigada. Não significa identificar quais são os problemas da comunidade, mas sim, analisar se os métodos propostos na primeira etapa condizem com a realidade do público e se podem ser devidamente aplicados (GIL, 2002; DEMO, 2004).

Já na terceira, "análise crítica dos problemas investigados", o pesquisador vai observar o grau de dificuldade da comunidade investigada, ou seja, o quanto o pesquisador pode se aprofundar e o quanto ele necessita realizar para poder transformar aquela população. Assim como citado anteriormente, uma das principais características da Pesquisa Participante é a transformação social e educacional (GIL, 2002; DEMO, 2004).

A última etapa, "programa de ação e aplicação", está relacionada à construção direta do pesquisador de planejar e aplicar suas ações frente a comunidade. Deve-se destacar que nesse método de pesquisa, o pesquisador tem envolvimento direto com a população investigada, tornando-se um membro daquela comunidade (GIL, 2002; DEMO, 2004).

Em suma, esse primeiro momento apresentou as características da pesquisa e justificou a escolha da abordagem qualitativa e do método da Pesquisa Participante. Nessa direção, vale destacar que para essa pesquisa as quatro etapas serão apresentadas como: a) montagem metodológica, b) participantes, c) elaboração da unidade didática e d) desenho da unidade didática, que correspondem a uma adaptação das características apresentadas anteriormente da Pesquisa Participante.

4.1. Montagem metodológica

A coleta de dados organizou-se por meio da implementação de uma unidade didática para o ensino do Handebol, tendo como método a pesquisa participante, e como técnica para coleta de dados, a observação participante e o grupo focal. Por meio dessas duas técnicas dois instrumentos foram utilizados, sendo eles, o diário de campo e a gravação das respostas dos alunos (Quadro 1).

Quadro 1: Organização do estudo

Organização do estudo			
<i>Abordagem Qualitativa</i>			
	<i>Método</i>	<i>Técnica para coleta de dados</i>	<i>Instrumentos utilizados</i>
Coleta de dados (U.D.)	Pesquisa Participante	Observação participante	Diário de campo
		Grupo Focal	Gravação das respostas dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê da Ética do Instituto de Biociências da Unesp Rio Claro e recebeu aprovação, por meio do parecer nº 2.739.512. Estabelecido os métodos e técnicas para cada, o próximo subtópico visa detalhar os procedimentos utilizados na coleta de dados.

4.1.1. Coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de duas técnicas: (a) observação participante e (b) grupo focal.

A primeira utilizada foi (a) observação participante, que segundo Gerhardt e Silveira (2009), ocorre quando o pesquisador tem contato direto com o fenômeno estudado e obtém informações sobre a realidade do contexto e dos atores envolvidos no objeto do estudo.

A observação é uma técnica de investigação em que o pesquisador se apropria do ambiente natural para obter significados que o auxiliem a responder as perguntas de pesquisa durante a análise dos dados. Sendo assim, as atividades, ocasiões, interesses, acontecimentos e os afetos de uma comunidade investigada podem colaborar durante a observação do pesquisador (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

Por meio de um diário de campo (instrumento de coleta) foram realizadas anotações sobre fatos, acontecimentos, comportamentos, sentimentos e opiniões dos alunos no decorrer da unidade didática em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos da modalidade, assim como, uso das TIC e como os alunos relacionam-se com essa ferramenta (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) (APÊNDICE A).

Ao final da implementação da unidade didática realizou-se o (b) grupo focal com os alunos. Como definido por Damico (2006) é um procedimento que estimula e proporciona uma interação entre os participantes e o pesquisador, contribuindo para a coleta de dados e informações pertinentes ao objeto estudado.

Como mediador do grupo, o pesquisador direcionou as discussões para os assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos saberes conceituais do Handebol por meio das características do *Sport Education*, além de investigar quais foram as contribuições e dificuldades encontradas com o uso das TIC.

De acordo com Bogdan e Blikem (1994) uma boa qualidade dos dados obtidos por meio do grupo focal está relacionada ao fato de que os participantes tendem a fazer confirmações verdadeiras e estarem em equilíbrio frente aos outros participantes do grupo, evitando possíveis visões falsas ou extremistas sobre o assunto. Sendo assim, essa técnica se revela como eficiente pela capacidade de reunir informações sobre vários indivíduos em um único encontro.

Foram convidados 10 alunos para participarem de um encontro de aproximadamente uma hora. Como critério para escolha foram observados aqueles que apresentaram: a) melhores e piores desempenhos nas aulas, b) os mais motivados e os menos motivados, c) mais e menos participativos na rede social, afim de garantir uma diversidade de informações. Esse encontro realizou-se na própria escola no final do dia letivo. Para realização dessa etapa, utilizou-se um roteiro de perguntas para nortear o grupo focal (APÊNDICE B).

4.2. Participantes

Participaram do estudo 40 alunos (rapazes e moças) matriculados em uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico (média de 16 anos de idade) de uma escola pública do Estado de São Paulo. Os alunos possuem semanalmente duas aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos cada aula. Entretanto, na grade horária estabelecida pela coordenação da escola, a referida turma possuía aula dupla.

Justifica-se a escolha da escola e da turma pelo fato do pesquisador ser o docente titular da disciplina de Educação Física e por terem anteriormente participado de um projeto piloto baseado no modelo *Sport Education*. Para esclarecimento, por se tratar de um modelo que tem suas bases norte americanas, o pesquisador/professor desenvolveu ao longo do primeiro ano alguns elementos dessa metodologia e oportunizou aos alunos a vivência das seis principais características do modelo. Esse projeto ocorreu no ano de 2017 – quando os alunos ainda cursavam o primeiro ano do Ensino Médio – e contou com um total de 20 aulas de 50 minutos que visaram o ensino do Handebol.

Essa familiarização dos alunos e do pesquisador/professor ressaltou a importância de estar inserido na realidade da investigação, caracterizando a dinâmica entre pesquisador e a turma investigada, assim como, possibilitou a análise e identificação das dificuldades encontradas no cotidiano dos participantes.

4.3. Elaboração da unidade didática a partir do modelo Sport Education

A unidade didática foi estruturada a partir das seis principais características do modelo *Sport Education*: temporada, afiliação, competição formal, evento culminante,

manutenção de registros e festividade. Outro aspecto do modelo presente na implementação foi a vivência de diferentes papéis ao longo da temporada (árbitros, auxiliares de arbitragem, grupos de mídia e jogadores) e a quantidade de 22 aulas de 50 minutos, totalizando 11 encontros de aulas duplas (SIEDENTOP, 1998) (Quadro 2).

Investigou-se durante a implementação da unidade didática o processo de ensino e aprendizagem dos seguintes saberes conceituais técnicos do Handebol: (a) elementos do desempenho esportivo (tática individual) – Subpapéis: Atacante com posse de bola (ACPB); Atacante sem posse de bola (ASPB); Defensor do atacante com posse de bola (Defensor do ACPB) e Defensor do atacante sem posse de bola (Defensor do ASPB); (b) elementos do desempenho esportivo (sistemas de jogo) – Sistemas de jogo ofensivo posicional e sistema de jogo defensivo por zona (6:0 e 3:3); (c) regras esportivas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Atrelado ao objetivo de investigar esses saberes, as aulas contaram com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A utilização das TIC teve por finalidade servir de apoio pedagógico, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem, por meio do uso de diferentes ferramentas. Durante a unidade didática, os alunos tiveram acesso a celulares, *tablets*, *notebooks*, editores de vídeos e a rede social (*Facebook*) como é especificado abaixo (Quadro 2).

Quadro 2: Estruturação da unidade didática

Estrutura da Unidade
<p>Esporte escolhido e nível de escolaridade: Handebol – 2º ano Ensino Médio.</p> <p>Formato da Temporada: 20 aulas de 50 minutos, 2 aulas por semana.</p> <p>Formato do campeonato: Jogos realizados ao final das aulas; Evento culminante com jogo formal, sendo todos contra todos em pontos corridos.</p> <p>Formato das Equipes: 40 alunos; 3 equipes com aproximadamente 13 alunos.</p> <p>Papéis dos alunos: Atletas/jogadores, árbitros e auxiliares de arbitragem (súmula), grupos de mídia: a) bate-bola tático, b) análise das atitudes e c) análise da arbitragem.</p> <p>Características da festividade: Certificados de participação, jogador destaque da temporada, os sete destaques da temporada, os árbitros mais empenhados, quadro para resultados e divulgação à comunidade escolar, equipes, bandeiras, escudo da equipe, grito de guerra.</p> <p>Tecnologias da Informação e Comunicação: Utilização de ferramentas como: redes sociais (<i>Facebook</i>), celulares, <i>tablets</i>, computadores, <i>internet</i>, editores de vídeo e fotos.</p>

Registros de desempenho: grupos de mídia, ficha de avaliação TSAP (adaptação) (APÊNDICE D) e *Google Forms* (APÊNDICE E).

Fonte: Adaptado de SIEDENTOP (1994).

4.4. Desenho da unidade didática

Para elaboração da unidade didática utilizou-se uma adaptação da proposta de González e Bracht (2012). Dessa forma, três passos foram utilizados: (1) identificação dos problemas, (2) hierarquização dos problemas, (3) formulação dos objetivos de aprendizagem e escolha dos métodos de ensino e avaliação.

A identificação dos problemas indica aquilo que os alunos têm dificuldade e/ou não conhecem. Com isso, elencou-se o que os alunos “precisavam melhorar” no decorrer das aulas.

Quadro 3: Identificação dos problemas.

Identificação dos problemas
<p>1. Não conseguem operar com as regras oficiais do jogo 2. Não se organizam coletivamente na defesa: não voltam rapidamente para armar a defesa 3. Não se organizam coletivamente no ataque: não jogam com intenção de atacar rapidamente para pegar a defesa desarmada 4. Não se organizam adequadamente nas posições de ataque e defesa</p> <p><i>Atacante com posse de bola (ACPB)</i></p> <p>5. Não olham e não tomam a decisão mais adequada para passar, finalizar ou abrir espaço 6. Não tem consciência da importância de conservar a posse de bola 7. Não progredem em direção à baliza</p> <p><i>Atacante sem a posse de bola (ASPB)</i></p> <p>8. Os alunos se aglomeram em cima da bola 9. Não sabem a função do ASPB: dos laterais, dos pivôs e dos pontas 10. Não aparecem para receber e não ocupam espaços vazios 11. Não solicitam a bola em progressão à baliza</p> <p><i>Defensores do atacante com posse de bola (DACPB)</i></p> <p>12. Não se posicionam entre o jogador adversário e sua própria baliza</p> <p><i>Defensores do atacante sem posse de bola (DASPB)</i></p> <p>13. Não criam linhas defensivas para interceptar passes 14. Não tem consciência do retorno defensivo para jogar coletivamente na defesa 15. Não se colocam entre o ASPB e o gol, sem perder o ACPB de vista</p>

Fonte: Adaptado de GONZÁLEZ e BRACHT (2012).

Logo após esse processo, foi feita a hierarquização dos problemas (2), a fim de organizar esses pontos em ordem de importância.

Quadro 4: Hierarquização dos problemas.

Hierarquização dos problemas
<p>1. Não conseguem operar com a regras oficiais do jogo</p> <p><i>Atacante com posse de bola (ACPB)</i></p> <p>2. Não olham e não tomam a decisão mais adequada para passar, finalizar ou abrir espaço</p> <p>3. Não tem consciência da importância de conservar a posse de bola</p> <p>4. Não progridem em direção à baliza</p> <p><i>Atacante sem a posse de bola (ASPB)</i></p> <p>5. Os alunos se aglomeram em cima da bola</p> <p>6. Não sabem a função do ASPB: dos laterais, dos pivôs e dos pontas</p> <p>7. Não aparecem para receber e não ocupam espaços vazios</p> <p>8. Não solicitam a bola em progressão à baliza</p> <p><i>Defensores do atacante com posse de bola (DACPB) e defensores do atacante sem posse de bola (DASPB)</i></p> <p>9. Não se posicionam entre o jogador adversário e sua própria baliza</p> <p>10. Não tem consciência do retorno defensivo para jogar coletivamente na defesa</p> <p>11. Não criam linhas defensivas para interceptar passes</p> <p>12. Não se organizam coletivamente na defesa: não voltam rapidamente para armar a defesa</p> <p>13. Não se organizam coletivamente no ataque: não jogam com intenção de atacar rapidamente para pegar a defesa desarmada</p> <p>14. Não se organizam adequadamente nas posições de ataque e defesa</p>

Fonte: Adaptado de GONZÁLEZ e BRACHT (2012).

Na terceira etapa foram definidos os objetivos de aprendizagem de acordo com cada dificuldade encontrada na hierarquização.

Quadro 5: Elaboração dos objetivos de aprendizagem.

Hierarquização dos problemas	Objetivos
<p>1. Não conseguem operar com a regras oficiais do jogo</p> <p style="text-align: right;">—————▶</p> <p><i>Atacante com posse de bola (ACPB)</i></p>	<p>Operar e jogar com as regras básicas do jogo formal</p>
<p>2. Não olham e não tomam a decisão mais adequada para passar, finalizar ou abrir espaço</p> <p style="text-align: right;">—————▶</p>	<p>Tomar decisões conscientes no momento do passe e da finalização</p>

3. Não tem consciência da importância de conservar a posse de bola	→	Conservar a posse de bola Progredir em direção da baliza
4. Não progredem em direção à baliza	→	
<i>Atacante sem a posse de bola (ASPB)</i>		
	→	Procurar os espaços vazios
5. Os alunos se aglomeram em cima da bola		Desmarcar para receber a bola
6. Não sabem a função do ASPB: dos laterais, dos pivôs e dos pontas		
7. Não aparecem para receber e não ocupam espaços vazios	→	Posicionar em condições favoráveis para receber em progressão a baliza
8. Não solicitam a bola em progressão a baliza	→	
<i>Defensores do atacante com posse de bola (DACP) e defensores do atacante sem posse de bola (DASPB)</i>		
9. Não se posicionam entre o jogador adversário e sua própria baliza	→	Posicionar entre o jogador com a posse de bola e a baliza a ser defendida
10. Não tem consciência do retorno defensivo para jogar coletivamente na defesa	→	Conseguir olhar o ASPB e o ACPB ao mesmo tempo
11. Não criam linhas defensivas para interceptar passes		Conhecer o sistema defensivo 6:0
12. Não se organizam coletivamente na defesa: não voltam rapidamente para armar a defesa	→	
13. Não se organizam coletivamente no ataque: não jogam com intenção de atacar rapidamente para pegar a defesa desarmada	→	Conhecer as posições ofensivas 3:3
14. Não se organizam adequadamente nas posições de ataque e defesa	→	Jogar de maneira coletiva e organizada

Fonte: Adaptado de GONZÁLEZ e BRACHT (2012).

A partir da definição dos objetivos, a última etapa de elaboração da unidade didática foi a apresentação dos temas para cada saber que foi desenvolvido. A fase de implementação ocorreu de agosto a outubro de 2018. Os planos de aula, contendo os objetivos e atividades propostas constam no Apêndice C.

4.4.1. Organização das aulas da unidade didática

A organização das aulas propostas baseou-se na experiência citada por González (2017) e foram estruturadas em quatro momentos: (1) roda inicial, (2) trabalho centrado na aprendizagem da modalidade, (3) Momento destinado a competição formal e (4) roda final (GONZÁLEZ, 2017) (Quadro 6).

Quadro 6: Organização das aulas da unidade didática.

Nº de aulas	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10
Roda Inicial <i>5 a 10 min</i>										Evento culminante
Trabalho centrado na aprendizagem da modalidade (handebol) <i>50 a 60 min</i>										
Campeonato <i>20 min</i>	Preparação e organização		Jogos							
Roda final <i>5 a 10 min</i>										

Fonte: Adaptado de GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA (2017, p. 50).

No primeiro momento dos encontros eram realizadas rodas iniciais, a fim de organizar e apresentar a aula do dia e relembrar tópicos importantes vistos anteriormente. No segundo momento, oportunizava-se aos alunos a participação em atividades que enfatizaram a aprendizagem do Handebol. Para isso, foram utilizadas estratégias pedagógicas pautadas nos jogos e fundamentadas nas abordagens atuais da Pedagogia do Esporte.

O terceiro momento da aula era destinado à competição formal. Os alunos se organizavam em três equipes na turma (A, B e C), enquanto A e B jogavam, a equipe C realizava as tarefas extrajogo relacionadas aos papéis da temporada. No último momento da aula aconteciam as rodas finais, para orientações gerais e discussão dos fatos ocorridos em aula. Na última aula ocorreu o evento culminante.

4.4.2. Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

As TIC foram utilizadas durante a implementação da unidade didática. Os alunos tiveram acesso à celulares e *tablets* para realizar as gravações referentes aos grupos de mídia (para análise e criação de vídeos jornalísticos com informes e momentos dos jogos). Os celulares também foram utilizados para edição de vídeos para serem apresentados no evento culminante como forma de divulgação.

Uma rede social (*Facebook*) e um canal de vídeo na *internet* (*Youtube*) foram utilizados para aprofundar o conhecimento conceitual dos alunos, afim de elucidar situações táticas da modalidade por meio de imagens e vídeos. Outra estratégia utilizada foi a postagem dos vídeos gravados pelos alunos durante as aulas por meio dos grupos de mídia na rede social.

Para além disso, os materiais produzidos pelos alunos através das TIC foram utilizados no processo de avaliação da aprendizagem durante a unidade didática e usou-se a ferramenta da *internet* chamada de *Google Forms* para uma atividade de perguntas e respostas em relação aos saberes conceituais técnicos do Handebol.

Quadro 7: Elaboração dos temas					
<i>Encontro</i>	<i>Aulas</i>	<i>Temas</i>	<i>Saberes conceituais técnicos</i>	<i>Saberes corporais</i>	<i>Saberes atitudinais</i>
1º Encontro	1	<ul style="list-style-type: none"> – Formação das equipes para temporada – <i>Brainstorming</i> diagnóstico – Operar/jogar com as regras básicas do jogo (três passos, dublo drible, invasão da área, limites da quadra) 	<ul style="list-style-type: none"> – Relembrar os objetivos do jogo e a lógica interna do handebol – Relembrar as noções básicas do jogo 	<ul style="list-style-type: none"> – Vivência e prática do jogo de handebol. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo – Equilíbrio entre as equipes
	2	Jogo formal de handebol			
2º Encontro	3	<ul style="list-style-type: none"> – Manutenção da posse de bola – Ensinar as regras esportivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os elementos táticos conservar a bola, visualizar antes de passar, aparecer para receber, procurar os espaços vazios – Manejo de bola e jogo passivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Executar as intenções táticas conservar a bola, visualizar antes de passar, aparecer para receber, procurar os espaços vazios 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	4	Organização e preparação da temporada			
3º Encontro	5	<ul style="list-style-type: none"> – Progressão em direção ao alvo – Ensinar as regras esportivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os elementos táticos passar a bola para um companheiro próximo a baliza; solicitar a bola e aparecer para receber em progressão a baliza – O gol, área do goleiro, goleiro 	<ul style="list-style-type: none"> – Executar as intenções táticas passar a bola para um companheiro próximo a baliza; solicitar a bola e aparecer para receber em progressão a baliza 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	6	1ª rodada da temporada			
4º Encontro	7	<ul style="list-style-type: none"> – Progressão em direção ao alvo – Impedir/dificultar a progressão ao alvo do adversário – Ensinar as regras esportivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os elementos táticos ACPB/ASPB: progredir em direção a baliza rapidamente; Defensores ACPB/ASPB: impedir a progressão em direção ao alvo, voltando rapidamente e se organizando coletivamente em frente ao gol – O tiro de saída, o tiro lateral, tiro de meta, tiro livre, tiro de sete metros. 	<ul style="list-style-type: none"> – Executar as intenções táticas progredir em direção a baliza rapidamente impedir a progressão em direção ao alvo, voltando rapidamente e se organizando coletivamente em frente ao gol 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	8	2ª rodada da temporada			

5º Encontro	9	<ul style="list-style-type: none"> – Marcar o gol (criar espaços para finalizar) – Ensinar as regras esportivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os elementos táticos individuais de ataque (manutenção e criação de espaços para finalizar) – Criar espaços por meio de fintas com bola (fixação) – Faltas e atitudes antidesportivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Executar as intenções táticas <i>ACPB: olhar antes de passar a bola, criar espaços por meio de fintas com bola (fixação);</i> <i>ASPB: aparecer para receber, ocupar espaços vazios.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	10	3ª rodada da temporada			
6º Encontro	11	<ul style="list-style-type: none"> – Defender o gol – Ensinar as regras esportivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os elementos táticos do DACPB e DASP – se posicionarem entre o atacante e o gol, interceptar passes. – Punições disciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> – Executar as intenções táticas <i>DACPB e DASP</i> – se posicionarem entre o atacante e o gol, interceptar passes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	12	4ª rodada da temporada			
7º Encontro	13	<ul style="list-style-type: none"> – Marcar o gol e defender o gol 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os elementos táticos coletivos sistema defensivo 6:0 e sistema ofensivo 3:3 	<ul style="list-style-type: none"> – Executar as intenções táticas coletivas sistema defensivo 6:0 e sistema ofensivo 3:3 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	14	5ª rodada da temporada			
8º Encontro	15	<ul style="list-style-type: none"> – Diagnosticar e avaliar o desempenho dos elementos táticos ofensivos e defensivos 	<ul style="list-style-type: none"> – Aprender a avaliar o desempenho esportivo elementos táticos do ACPB, ASPB, Defensor do ACPB e Defensor do ASBP 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer os papéis exercidos enquanto atacante e defensor 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	16	6ª rodada da temporada			
9º Encontro	17	<ul style="list-style-type: none"> – Aprender a organização clássica e alternativa de torneios e campeonatos 	<ul style="list-style-type: none"> – Organização do Festival ✓ Uniformes, súmulas, arbitragem, decoração, produção de vídeos e material digital, confraternização 	<ul style="list-style-type: none"> – Organização do Festival ✓ Uniformes, súmulas, arbitragem, decoração, produção de vídeos e material digital, confraternização 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe – Respeito mútuo
	18				
10º Encontro	19	Festival/Evento culminante			
	20				
11º Encontro	21	Encerramento e premiações Festival/Evento culminante			
	22				

4.5. Análise de dados

Os dados provenientes dos instrumentos de coleta, foram tratados por meio da análise das categorias de codificação (codificação simples). De acordo com Bogdan e Bliken (1994, p. 221): “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Objetivou-se realizar uma análise de conteúdo indutiva, a qual não estabelece ou impõe categorias pré-definidas. Nesse sentido, a partir dos conceitos gerados estabeleceram-se as categorias de análise utilizadas (MORAES, 1999). Moraes (1999) explica que essa abordagem indutiva tem natureza construtiva, ou seja, o ponto de partida baseia-se nos dados obtidos com a pesquisa, os quais são traduzidos em categorias e assim contribuem para o conhecimento da área.

Portanto, o objetivo não é generalizar ou testar hipóteses, mas apresentar o fenômeno por meio de categorias provenientes da própria análise. Essa criação de categorias deve ser elaborada a partir do esforço do pesquisador em encontrar núcleos de significados (MORAES, 1999; ELO; KYNGAS, 2008).

De acordo com Bogdan e Bliken (1994) a análise de categorias de codificação (codificação simples) possui três etapas distintas: leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização. A primeira etapa está relacionada a uma leitura minuciosa de todos os dados coletados ao longo da unidade didática (diário de campo das aulas, grupo focal, atividades desenvolvidas pelos alunos e as participações através da rede social).

Na segunda etapa, todos os dados obtidos passam pelo procedimento de codificação, onde o pesquisador visa a busca de códigos, nas repetições das falas, nos comportamentos percebidos em relação ao que mais chama atenção frente ao objetivo da pesquisa (BOGDAN; BLIKEN, 1994). Para o desenvolvimento desse processo foram elaboradas planilhas eletrônicas que facilitaram o processo de visualização e organização dos diferentes documentos. Foram elaboradas duas planilhas: a primeira referente às transcrições do diário de campo e a segunda referente ao grupo focal.

Vale destacar que para chegar à lista de códigos finais provenientes da segunda etapa, os documentos foram submetidos a três fases de análise, sendo elas: a transcrição, a lapidação e os códigos finais (Quadro 8).

Quadro 8: Fases de análise.

Codificação	Grupo Focal
Fase 1 – Transcrição	“No ensino fundamental tinha o caderninho do aluno também, então a gente aprendia o que tinha lá. Algumas coisas sobre regras e sobre a história. Mas as vezes chegava na quadra nem aquele esporte tinha, então você tinha as regras no caderninho, mas não utilizava” (ALUNO 10 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).
Fase 2 – Lapidação	caderninho do aluno; aprendia o que tinha lá; regras e sobre a história; quadra; nem aquele esporte tinha; mas não utilizava
Fase 3 – Códigos finais	Caderno do aluno, Saberes conceituais técnicos do handebol, Descontextualização entre aulas teóricas e práticas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Depois de passar por essas fases, realizou-se uma nova leitura para verificar se os achados diferiam ou não dos objetivos da pesquisa. A seguir, a lista de códigos finais com a respectiva numeração e cores de cada documento (BODGAN; BLIKEN, 1994) (Quadro 9).

Quadro 9: Lista de códigos dos documentos.

Códigos Diário de Campo	Códigos Grupo Focal
1. Organização/cooperação/equilíbrio com a formação das equipes	1. Saberes conceituais técnicos do handebol
2. Revezamento nos papéis da temporada	2. Caderno do Aluno
3. Avaliação diagnóstica	3. Autonomia dos alunos
4. Participação nas aulas	4. Aprendizagem de fundamentos
5. Utilização das TIC	5. Descontextualização entre aulas teóricas e práticas
6. Publicações instantâneas no Facebook	6. ACPB/ASPB/DACPB/DASPB
7. Motivação dos alunos	7. Regras do jogo
8. Dificuldades no ambiente escolar	8. Posições e funções dos jogadores
9. Trabalho em equipe	9. Diferença entre tática e técnica
10. ACPB/ASPB/DACPB/DASPB	10. Lógica interna do handebol
11. Regras do jogo	11. Análise tática do jogo
12. Apropriação dos elementos táticos individuais	12. Organização coletiva
13. Realização de vídeos	13. Consciência tática
14. Colaboração dos alunos com a equipe durante os jogos	14. Vivenciar diversos papéis na temporada
15. Celulares durante a aula	15. Motivação/participação nas aulas
16. Apropriação dos saberes conceituais	16. Estímulo da criatividade com as TIC
17. Funções de cada jogador	17. Produção de vídeos
18. Conselho e orientação aos colegas	18. Evento culminante
19. Motivação com as TIC	19. Autocrítica através dos vídeos
20. Pouca participação no Facebook	20. Facebook e Whatsapp
21. Utilização de jogos	21. Facilidade de aprendizagem com as TIC
22. Intervenção do professor	22. Reconhecimento da Educação Física
23. Compreensão tática	23. Motivação com as TIC

<ul style="list-style-type: none"> 24. Criatividade e participação nos vídeos 25. Motivação para os jogos da temporada 26. Posições de cada jogador 27. Atitudes e comportamentos 28. Entendimento do jogo 29. Sistemas táticos coletivos 30. Sinais universais da arbitragem 31. Apresentação de vídeos no <i>Facebook</i> 32. Administração do tempo de aula 33. Dificuldades com o clima 34. Evento culminante 35. Festividade do esporte 36. Apropriação dos sistemas táticos coletivos 	<ul style="list-style-type: none"> 24. Conhecimento teórico 25. Atitudes e comportamentos 26. Festividade 27. Falta de participação no <i>Facebook</i>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Após essa análise dos códigos mais presentes, a próxima etapa consiste em aglutinar os resultados obtidos dos diferentes materiais para atender ao princípio da triangulação dos dados, ou seja, confrontar as informações que emergiram com o olhar voltado para o fenômeno da pesquisa por meio dos documentos (BODGAN; BLIKEN, 1994).

Após análise e aglutinação dos dados chegou-se a três grandes categorias com as respectivas subcategorias que conduziram à apresentação dos resultados. As categorias que emergiram foram: o modelo do *Sport Education*, saberes conceituais técnicos do handebol e as TIC. Através dessas três categorias são apresentadas as discussões e resultados. A seguir as unidades de códigos aglutinadas nas respectivas categorias (Quadro 10).

Quadro 10: Categorias de análise com os respectivos códigos.

Modelo Sport Education	Saberes conceituais técnicos do Handebol	TIC
<ul style="list-style-type: none"> 1. Organização/cooperação/equilíbrio com a formação das equipes 2. Revezamento nos papéis da temporada 4. Participação nas aulas 7. Motivação dos alunos 8. Dificuldades no ambiente escolar 9. Trabalho em equipe 14. Colaboração dos alunos com a equipe durante os jogos 22. Intervenção do professor 25. Motivação para os jogos da temporada 	<ul style="list-style-type: none"> 3. Avaliação diagnóstica 10. ACPB/ASPB/DACPB/DASPB 11. Regras do jogo 12. Apropriação dos elementos táticos individuais 16. Apropriação dos saberes conceituais 17. Funções de cada jogador 18. Conselho e orientação aos colegas 21. Utilização de jogos 23. Compreensão tática 	<ul style="list-style-type: none"> 5. Utilização das TIC 6. Publicações instantâneas no <i>Facebook</i> 13. Realização de vídeos 15. Celulares durante a aula 19. Motivação com as TIC 20. Pouca participação no <i>Facebook</i> 24. Criatividade e participação nos vídeos 31. Apresentação de vídeos no <i>Facebook</i> 16. Estímulo da criatividade com as TIC

<p>27. Atitudes e comportamentos</p> <p>32. Administração do tempo de aula</p> <p>33. Dificuldades com o clima</p> <p>34. Evento culminante</p> <p>35. Festividade do esporte</p> <p>3. Autonomia dos alunos</p> <p>14. Vivenciar diversos papéis na temporada</p> <p>15. Motivação/participação nas aulas</p> <p>18. Evento culminante</p> <p>25. Atitudes e comportamentos</p> <p>26. Festividade</p>	<p>26. Posições de cada jogador</p> <p>28. Entendimento do jogo</p> <p>29. Sistemas táticos coletivos</p> <p>30. Sinais universais da arbitragem</p> <p>36. Apropriação dos sistemas táticos coletivos</p> <p>1. Saberes conceituais técnicos do handebol</p> <p>2. Caderno do Aluno</p> <p>4. Aprendizagem de fundamentos</p> <p>5. Descontextualização entre aulas teóricas e práticas</p> <p>6. ACPB/ASPB/DACPB/DASPB</p> <p>7. Regras do jogo</p> <p>8. Posições e funções dos jogadores</p> <p>9. Diferença entre tática e técnica</p> <p>10. Lógica interna do handebol</p> <p>12. Organização coletiva</p> <p>13. Consciência tática</p> <p>22. Reconhecimento da Educação Física</p> <p>24. Conhecimento teórico</p>	<p>17. Produção de vídeos</p> <p>19. Autocrítica através dos vídeos</p> <p>20. <i>Facebook e Whatsapp</i></p> <p>21. Facilidade de aprendizagem com as TIC</p> <p>23. Motivação com as TIC</p> <p>27. Falta de participação no <i>Facebook</i></p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em três categorias e seus respectivos subtópicos, como observa-se no Quadro 11:

Quadro 11: Categorias e subcategorias para discussão dos resultados.

Modelo <i>Sport Education</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Características do modelo - Atitudes e comportamentos - Dificuldades do ambiente escolar
Saberes conceituais técnicos do handebol	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos prévios - Aprendizagem dos elementos de desempenho esportivo (tática individual e coletiva) - Aprendizagem das regras do jogo - Estratégias para o desenvolvimento dos saberes conceituais
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidades - Limitações

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

5.1. O modelo *Sport Education*

Os resultados dessa categoria foram organizados em três subtópicos: o primeiro trata do planejamento e integração das seis características do modelo na unidade didática e suas vantagens; o segundo aponta as atitudes e comportamentos dos alunos em relação ao modelo; e o terceiro as dificuldades enfrentadas ao longo da implementação.

5.1.1. Características do modelo *Sport Education*

O *Sport Education* tem como objetivo ensinar o Esporte de forma integral, proporcionando vivências esportivas autênticas e verdadeiras. Para isso, apresenta seis principais características do Esporte institucionalizado que podem ser desenvolvidas dentro da realidade escolar: a temporada, a afiliação, a competição formal, o evento culminante, a manutenção dos registros e a festividade. A partir desses elementos, o objeto do subtópico é discutir como foi o desenvolvimento da unidade didática baseada no *Sport Education* (SIEDENTOP, 1994).

Temporada

A temporada refere-se à estruturação e sequência das aulas. No cenário escolar brasileiro, normalmente se conhece como unidade didática. Essa característica precisa fazer parte de um planejamento organizado que busque desconstruir a imagem de que o Esporte é apenas para os alunos elitizados ou mais habilidosos (VARGAS et al., 2018).

Frequentemente, as unidades didáticas baseadas no modelo *Sport Education* são mais longas e visam o desenvolvimento aprofundado do conteúdo esportivo. Os autores precursores da proposta orientam que as temporadas tenham no mínimo 20 aulas, para que os resultados educacionais possam atingir melhores níveis de aprendizagem dos alunos. Observou-se na revisão realizada por Hastie, Ojeda e Luquin (2011) que poucas pesquisas conseguiram desenvolver temporadas mais longas. Na presente pesquisa foram implementadas 20 horas/aula, divididas em 10 encontros de aulas duplas, que procuraram interagir com as seis características do modelo. No último encontro ocorreu o evento culminante, característica que será discutida adiante, entretanto, não foi possível realizar as premiações no dia do evento. Desse modo, um encontro extra foi realizado para o encerramento da pontuação das equipes, entrega dos resultados e discussões finais.

Todos os encontros previstos foram cumpridos e ocorreram conforme o planejamento elaborado. Confirmando os apontamentos de Hastie, Ojeda e Luquin (2011) considera-se que a quantidade de aulas desenvolvidas foi suficiente para contemplar os objetivos da pesquisa. A equipe gestora da escola foi colaborativa, concedendo autonomia para o pesquisador, o que facilitou o desenvolvimento dos encontros programados.

Considera-se que a proposta do *Sport Education* de oportunizar unidades didáticas mais longas e duradouras contribui com o conceito de aprendizagem significativa também por ela apresentado. Essa característica ajuda a criar experiências autênticas, para que o aluno possa vivenciar o Esporte por mais tempo. Dessa forma, os encontros proporcionaram um contato constante com os saberes relacionados ao Handebol, favorecendo as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Afiliação

Essa característica refere-se à vinculação dos alunos a um grupo. A proposta é que possam se tornar membros de uma equipe, a qual representarão até o final da temporada. Nesse momento é exigido dos participantes, organização e ponderação para a escolha das equipes, sendo necessário um equilíbrio dos jogadores para que a temporada seja mais envolvente e disputada (SIEDENTOP, 1994).

O modelo constitui oportunidades significativas em relação aos aspectos sociais por meio da cooperação e coletividade. Essa possibilidade permite que os alunos estabeleçam uma relação com o sentimento de pertencimento, deixando perceptível a importância do trabalho em grupo. A característica da afiliação esteve presente desde o primeiro encontro de forma marcante (SIEDENTOP, 1994).

Antes da escolha das equipes para a temporada foi necessária uma pequena intervenção, através de uma conversa sobre a importância desse momento de afiliação. Como ressalta González (2017) é necessário utilizar estratégias que estimulem os alunos a formarem equipes equilibradas e cooperativas. Por se tratar de um modelo norte americano para o ensino dos Esportes, possíveis adaptações devem ser realizadas pelo professor em outros contextos, afim de atender a realidade escolar de cada comunidade (GONZÁLEZ, 2017).

Sendo assim, os alunos foram questionados sobre quais seriam as qualidades necessárias para um campeonato que pudesse contar com jogos equiparados e proporcionasse a participação de todos os alunos. No início das discussões os alunos sugeriram escolher quais eram os “melhores jogadores” da turma para serem os líderes das equipes.

“Professor, por que não escolhemos os três melhores jogadores de handebol da sala, e daí eles escolhem? (ALUNO 1 – DIÁRIO DE CAMPO, 02 de agosto de 2018).

Após algumas reflexões essa indicação foi acatada, três alunos foram responsáveis em escolher e organizar as equipes. Vale ressaltar que nenhum aluno se manteve como líder ou representante, foram apenas referências para a escolha inicial das equipes. A partir da contextualização inicial sobre a importância da afiliação, os próprios alunos se conscientizaram da importância de balancear as equipes e incluir as meninas. Nesse momento, foram estabelecidos pelos alunos dois novos critérios para equilibrar a escolha. Os primeiros jogadores a serem escolhidos foram

os goleiros, que por livre e espontânea vontade indicaram que gostavam de jogar nessa posição.

“Então, vamos escolher quem gosta de jogar no gol primeiro para as equipes ficarem iguais na hora do jogo, assim todo mundo vai ter pelo menos um jogador que curte jogar no gol” (ALUNO 2 – DIÁRIO DE CAMPO, 02 de agosto de 2018).

“Professor, vamos alternar também, escolhe um menino e depois uma menina” (ALUNO 3 – DIÁRIO DE CAMPO, 02 de agosto de 2018).

Uma diferença fundamental do modelo *Sport Education*, comparado à abordagem tradicional, é a grande preocupação em diminuir os fatores de exclusão dos alunos em relação ao ensino do Esporte, na busca pela igualdade e criação de ambientes harmônicos através da competição com inclusão. A proposta é de equilibrar as oportunidades de participação dos alunos que são socialmente excluídos e evitar que sejam apenas espectadores, mas que possam se envolver e estabelecer relações para a aprendizagem global do Esporte (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Ao final da escolha das equipes, os alunos foram questionados se concordavam com o equilíbrio estabelecido para a temporada. Algumas indicações para trocar jogadores foram sugeridas e acatadas pelo grupo. Com isso, outro elemento importante do modelo foi observado: a autonomia dos alunos.

Siedentop (1994) destaca a importância da autonomia e indica que ela deve ser explorada desde o início da implementação do modelo. Os alunos também apreciaram essa possibilidade, como aponta o relato de um deles:

“Eu gosto do *Sport Education* por que ele dá autonomia para gente, por exemplo, para escolher as equipes, o professor poderia equilibrar as equipes por que ele conhece melhor. Mas isso tem que partir de todos” (ALUNO 9 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Observou-se que ao longo da temporada o trabalho coletivo se repetiu diversas vezes. Os alunos eram a todo momento estimulados a trabalhar em grupo, de forma organizada e colaborativa.

“Eu gostei, porque a gente sempre estava junto, sempre pensando junto, fazendo as coisas juntos. E quando tinha muitas coisas, um sempre ajudava o outro, por exemplo, nas atividades, nos jogos e tal” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Figura 1: Equipes reunidas durante a implementação.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Confirmando a ideia proposta pelo modelo, a afiliação demonstra ser uma característica marcante. A concepção de pertencer a um grupo e ter funções pré-estabelecidas pelos integrantes, colabora no sentido de inclusão e divisão de tarefas. Promove uma participação legítima, sem exclusões e transmite aos alunos a perspectiva de que cada membro é capaz de colaborar com a sua equipe.

Até mesmo aqueles alunos que eram conhecidos pelos colegas de turma por não gostarem da modalidade e das aulas de Educação Física, foram envolvidos no decorrer da temporada. Como observa-se nas falas dos alunos, eles se empenharam e ficaram motivados para colaborar com a equipe, reforçando a ideia do trabalho cooperativo.

“Tipo professor, tem aluno/colegas nossos que a gente sabe que não curte muito, mas mesmo eles participaram” (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Vargas et al. (2018) reafirmam que o *Sport Education* necessita do envolvimento dos alunos para que possa promover o aprendizado do Esporte. Dessa maneira, com a afiliação bem demarcada foi possível estabelecer relação com o aprendizado. A partir do momento que os alunos se sentiam importantes para suas equipes, eles se envolviam mais, o que favorecia o processo pedagógico.

“No meu time eu sei que tinha gente que no começo não tinha muita vontade, mas no final eles evoluíram bastante” (ALUNO 8 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Eu acho que o time C melhorou bastante, tirando o “colega” que foi uma sensação de tanto que ele jogou bem e ninguém acreditava, as meninas por exemplo, tinha gente que nem pegava direito na bola no começo. E aí a gente viu que estava errado e pensamos elas têm que participar mais” (ALUNO 9 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Quando o modelo foi apresentado pela primeira vez por Daryl Siedentop em 1982, o autor criticava que na grande maioria das aulas esportivas, os alunos menos qualificados e as meninas, por muitas vezes eram excluídas ou deixadas de lado durante as atividades. Através das falas dos alunos percebe-se que na temporada em questão essa participação, tanto por parte dos alunos menos habilidosos quanto das meninas, foi de fato melhor e mais colaborativa. Essas indicações sugerem que as experiências vivenciadas por esses alunos podem ter colaborado para um aprendizado mais integral do Handebol (SIEDENTOP, 1994; GRAÇA; MESQUITA, 2007; GONZÁLEZ; 2017; VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017).

Outra particularidade do *Sport Education* é a oportunidade de vivenciar vários papéis ao longo da temporada. Para isso, logo após a escolha das equipes, foram apresentados os seguintes papéis: jogadores, árbitros, mesários, grupos de mídia (bate-bola tático, análise da arbitragem e análise das atitudes). Vale destacar que os papéis de técnico e capitão da equipe que estão presentes no modelo original, não foram utilizados para a implementação. Tal opção decorre do fato de que se fossem também disponibilizadas para os alunos, não seria possível que eles vivenciassem todos os papéis disponíveis. Em seguida, as equipes ficaram responsáveis em organizar e distribuir as tarefas para cada rodada da temporada, garantindo a equidade de participação e vivência de todas as tarefas.

As observações de Graça e Mesquita (2007) apontam a preocupação com a equidade também nas distribuições dos papéis para a temporada. As autores orientam que as equipes devem assegurar o equilíbrio no desenvolvimento das tarefas, estabelecendo relações de cooperação e ajuda com as tarefas, priorizando a participação de todos para a formação de uma teia de aprendizado.

Na unidade didática da presente pesquisa, de acordo com a realidade do contexto escolar, optou-se por realizar o rodízio dos papéis. Com autonomia os alunos dividiram as suas tarefas e responsabilidades para os jogos da temporada, que

havia sido previamente estabelecidas. Proporcionar a vivência de diversas vertentes do Esporte no decorrer da temporada colaborou para a motivação e participação, como relataram os alunos:

“Era legal, porque cada aula podíamos focar em um papel diferente, então conseguimos analisar de tudo um pouco” (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Eu não conhecia o *Sport Education* antes de tudo, mas eu achei muito legal, por que não é aquela coisa monótona. Tipo aquelas aulas que você só aprende o vôlei ou futsal. Sei lá, isso mexe com a gente e fica mais empolgante” (ALUNO 9 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Lá na quadra a gente tinha que se virar. Você estava lá para ajudar e orientar, mas o pessoal tinha várias coisas para fazer, então nunca tinha ninguém parado, e isso é legal” (GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Siedentop (1994) esclarece que devido aos diferentes papéis que o modelo pode propor, os alunos precisam desempenhar suas tarefas para colaborar com a equipe, estimulando a responsabilidade e criatividade. Se torna também um momento oportuno para vivenciar experiências diferentes das tradicionalmente presentes nas aulas de Educação Física.

Além disto, é através das diferentes funções que os estudantes poderão ter uma visão ampliada do fenômeno, compreendendo saberes corporais, conceituais e atitudinais. Nas falas dos alunos pode-se constatar essas indicações quanto às funções vivenciadas:

“Quanto você está fora parece tão fácil, por ter uma visão maior. Está mais calmo, então você consegue enxergar mais coisas. Isso por conta dos vários papéis que nós tínhamos que fazer” (ALUNO 7 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Vivenciar vários papéis foi bem legal e difícil. Por exemplo, ser árbitro, eu fiquei muito perdida, achei muito difícil. Não sabia que era difícil assim ser árbitro” (ALUNO 8 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

A revisão realizada por Hastie, Ojeda e Luquin (2011) revela que outro principal diferencial da proposta é a oportunidade de ver o Esporte por todos os ângulos. Essa visão ampliada, colabora para o desempenho dos papéis definidos, sendo uma particularidade do modelo que possui boa aceitação dos alunos. Outra afirmação de

Siedentop (1994) quanto à definição dos papéis, é que cabe a cada professor dentro da sua realidade escolher quais serão disponibilizados para a temporada. Desse modo, não existem papéis pré-definidos pelo modelo, cabe a cada professor dentro do seu contexto diagnosticar quais são as melhores opções para o desenvolvimento da temporada.

Ao mesmo tempo que a proposição de várias funções pode ser interessante para a aprendizagem dos alunos, pode por outro lado, transformar-se em um problema. Muitas tarefas, ou papéis com níveis de complexidade elevados, tendem a serem deixados de lado ou refutados pelos estudantes. Por isso, é preciso planejar e estabelecer todas as ações que cada papel irá desempenhar para que os alunos não fiquem perdidos ou desmotivados e deixem suas funções (SIEDENTOP, 1998; HASTIE, OJEDA, LUQUIN, 2011).

O rodízio dos alunos nos papéis é algo a ser considerado. O modelo indica que os alunos a cada temporada devem realizar apenas um papel (SIEDENTOP, 1998). Entretanto, para a realidade desta pesquisa, em cada rodada os alunos mudavam de papéis e ganhavam atribuições diferentes, para que fosse possível vivenciar todos eles ao longo da temporada. Essa adaptação permitiu uma oportunidade de participação de todos os alunos. A troca constante foi bem aceita por eles, conforme depoimento a seguir:

“Eu fiz tudo do handebol. Fui jogador, árbitro, mesário, mídia, e isso me deixou animada, por que nunca era a mesma coisa” (ALUNO 5 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Por fim, a partir da análise dos dados, interpreta-se que a participação dos alunos foi motivada pelo desenvolvimento dos diversos papéis vivenciados ao longo dos encontros propostos, que foi capaz de apresentar fragmentos do contexto esportivo até então não vivenciados pelos alunos, colaborando para as experiências sociais e esportivas.

Competição formal

A característica da competição formal visa proporcionar uma oportunidade de prática autêntica e frequente da modalidade esportiva. Através de um cronograma de jogos organizado por toda a unidade didática, objetiva-se que os alunos possam vivenciar situações do Esporte institucionalizado, porém, por meio de disputas

equilibradas e que ofereçam oportunidade de participação a todos (SIEDENTOP, 1994).

Ao longo da unidade didática aconteceu uma sequência de jogos formais de Handebol. Era nesse momento que os alunos assumiam os papéis e suas respectivas tarefas, que foram distribuídos da seguinte maneira: enquanto duas equipes jogavam, a terceira equipe realizava as tarefas de apoio da partida (papéis). Cabe destacar que a competição formal acontecia nos últimos 25 minutos da aula, sendo desenvolvida junto com o cronograma de conteúdos propostos para o encontro da unidade didática.

Na busca por uma participação equitativa, foi sugerido aos alunos que dentro das próprias equipes, eles estabelecessem uma subdivisão para os jogos. Desta maneira, a equipe A, por exemplo, foi subdividida em A1 e A2. Isso foi proposto para que no primeiro tempo da competição formal a equipe fosse representada pelos jogadores da equipe A1 e no segundo pelos da A2. Essa dinâmica colaborou para um equilíbrio, sendo que ambas as equipes precisavam estar bem representadas em cada tempo do jogo.

Observou-se durante o decorrer dos encontros que essa característica do modelo foi relevante para os alunos. Através do jogo formal do Handebol foi possível vivenciar os principais componentes do Esporte institucionalizado, o que incentivou a prática e tornou-se um momento de aprendizagem, como verificou-se nas falas:

“Professor, já estamos com nossas táticas para o jogo de hoje, vamos ganhar do time “A”, você vai ver” (ALUNO 10 – DIÁRIO DE CAMPO, 20 de setembro de 2018).

“Temos que nos organizar para o jogo hoje, não podemos mais perder, estamos em último na tabela” (ALUNO 11 – DIÁRIO DE CAMPO, 27 de setembro de 2018).

Por fim, a possibilidade do modelo *Sport Education* de proporcionar momentos de aprendizagem da modalidade aliados à competição formal parece ser um fator de motivação para os alunos. Esses estímulos oportunizam a participação de todos e tendem a deixar os alunos mais envolvidos e empenhados na prática do Esporte (SIEDENTOP, 1998).

Considera-se que essa característica apresentou ser uma boa estratégia do modelo. Como em qualquer proposta de ensino, são necessárias algumas intervenções do professor para que os alunos não percam a finalidade da prática. Criar

relações com o objetivo da aula, como foi realizado na implementação da pesquisa apresentou-se como uma opção possível para que os jogos não se transformassem em disputadas inúteis. Os alunos a todo momento estavam vinculados à aprendizagem dos saberes do Handebol, como por exemplo, os subpapéis e suas respectivas funções no momento da competição formal, que promoveu momentos de reflexão e aprendizagem para os alunos.

O evento culminante e a festividade

A quarta e a quinta características do modelo talvez tenham sido as mais esperadas e almejadas pelos alunos. Sendo indicado para o final da unidade didática, um evento culminante foi proposto e organizado em conjunto com os alunos para celebrar o término da temporada, nomeado de “*The Finals*”. Para organização e planejamento do evento disponibilizou-se um encontro.

Antes de iniciarem a preparação, houve uma breve explicação sobre grandes eventos esportivos mundiais, como por exemplo, a NBA (*National Basketball Association*), NFL (*National Football League*), *SuperBowl* (a partida final da NFL) e a EHF *Champions League* (principal competição de clubes de Handebol do mundo). Essa explicação inicial contemplava outra característica proposta por Siedentop (1994) conhecida como festividade, que foi enfatizada junto ao evento final.

O evento culminante torna-se um período proveitoso para se apresentar as festividades que envolvem o fenômeno esportivo para os alunos. Deve-se proporcionar momentos de interação e divertimento, estimulando a vivência do espírito esportivo, o clima de competição e elementos que fazem do Esporte um grande evento (SIEDENTOP, 1994).

Após a explicação inicial dos grandes eventos, foi proposto que os alunos elaborassem durante o 9º encontro: uma bandeira/brasão/símbolos, uniformes, grito de guerra, seleção de músicas para tocarem no meio dos jogos, adaptação da súmula de jogo e a divulgação do evento. Todos esses elementos foram discutidos e definidos com os alunos.

Figura 2: Bandeira criada pelos alunos para o evento culminante.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Observou-se um grande envolvimento dos alunos, como indicaram os relatos sobre o evento culminante:

“Meu, aquele dia das finais foi muito top. Todo mundo levou muito a sério, a galera se pintou nas cores da equipe, levaram as bandeiras” (ALUNO 3 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Parecia uma festa mesmo, daquelas que a gente vê na TV. Tinha tudo o que a gente vê, só faltou tipo, as luzes e alguém chamando a gente pelo nome” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Figura 3: Momento inicial do evento culminante.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Verifica-se em diversas pesquisas baseadas no *Sport Education*, que essa característica é sempre muito marcante para os alunos, pelo fato de que na maioria das vezes, essa etapa da experiência esportiva nunca foi proporcionada. González (2017) e Vargas et al. (2018) indicam que o evento culminante pode ser realizado fora do ambiente escolar e engrandecer ainda mais a prática pedagógica. Outra variação pode ser a disputa de jogos entre outras equipes, turmas e até mesmo escolas. Optou-se por realizar os jogos entre os participantes da temporada dentro do ambiente escolar (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011; PEREIRA, 2015; GINCIENE, 2016; GONZÁLEZ, 2017; VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017).

Além da participação dos alunos da pesquisa verificou-se uma grande participação da comunidade escolar. Por meio das divulgações realizadas, foram mobilizados colegas, funcionários e professores para presenciarem os jogos e o evento como um todo. Observou-se que os próprios alunos demonstraram surpresa diante do movimento de divulgação realizado:

“Nossa, está lotado de gente na quadra. O diretor vai parar tudo isso daí” (ALUNO 10 – DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2018).

“Nossa, agora ficou “profissa” mesmo, tem até torcida. Galera toda torcendo” (ALUNO 11 – DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2018).

Figura 4: Momento final do evento culminante.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Ao final do evento culminante, todos os alunos foram premiados com medalhas de participação. Houve prêmios também para os melhores jogadores da temporada, os mais disciplinados, os melhores árbitros, jogadores de destaque em cada posição, os melhores brasões/símbolos e grito de guerra, melhores uniformes e a equipe mais organizada e participativa. As premiações foram definidas pelos próprios alunos participantes, através de indicações feitas por cada equipe para cada categoria da premiação. Esse momento ocorreu após uma reflexão e discussão dos alunos envolvidos com a temporada e foi orientada pelo pesquisador. Como mencionado anteriormente, a entrega dos prêmios aconteceu em um encontro extra devido ao atraso no dia do evento culminante.

Figura 5: Encerramento do evento culminante.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Um dos propósitos de promover experiências esportivas significativas está relacionado a autonomia dos alunos em planejar e gerenciar suas próprias práticas esportivas. Para atingir essa meta, o modelo *Sport Education* colabora criando condições, através do evento culminante, para que os participantes possam ter a oportunidade de organizar e vivenciar situações do Esporte institucionalizado (GONZÁLEZ, 2017).

Como indicado no método da pesquisa, um dos objetivos da investigação era avaliar a aprendizagem dos alunos quanto aos elementos para organização de torneios e campeonatos, que estão relacionadas aos saberes conceituais. Por isso, considera-se que o *Sport Education* por meio do evento culminante e da festividade, apresenta-se como uma boa estratégia para o desenvolvimento desse tema. O evento culminante e a festividade foram características muito importantes da unidade didática, onde os alunos se demonstraram participativos e se envolveram de forma significativa na organização do evento, proporcionando experiências esportivas positivas. Desenvolver essas características dentro do ambiente escolar demonstrou-se uma opção possível dentro da proposta do modelo.

Manutenção de registros

Registrar as marcas e a evolução dos alunos ao longo da temporada são outra característica do modelo. O objetivo é que os alunos sejam capazes de registrar e analisar seus desempenhos, marcas, avanços e dificuldades por meio de dados (SIEDENTOP, 1998).

Nesta pesquisa, os registros ocorreram por meio das TIC. Os alunos realizaram análises do desempenho dos colegas ao longo da temporada a cada encontro. Dessa forma, a equipe que estava responsável pelo apoio durante a competição formal foi dividida em três grupos de mídia, sendo eles: bate-bola tático, análise das atitudes e comportamentos e análise dos árbitros.

Por meio de vídeos que foram produzidos pelos alunos no final do encontro e posteriormente postados no *Facebook*, os grupos de mídia tinham a responsabilidade de detalhar todos os registros obtidos, com indicação e análise dos acontecimentos daquela rodada. O grupo do bate-bola tático, era responsável por verificar se o objetivo proposto para os alunos naquela aula tinha sido contemplado no momento do jogo, como, por exemplo, se os atacantes sem a posse de bola posicionaram-se nos espaços vazios em progressão ao alvo.

O grupo da análise de atitudes e comportamentos, registrava como os alunos se comportavam ao longo do jogo, se tratavam bem seus companheiros e adversários, se tinham atitudes de *fair-play* e se respeitavam os árbitros. O terceiro grupo analisava os aspectos da arbitragem, como os alunos se comportavam nesse papel e se era possível visualizar uma apropriação das regras aprendidas ao longo da temporada. Essa proposta dentro da temporada, foi valorizada pelos alunos, como mencionado:

“Os vídeos faziam a gente refletir sobre aquela aula. Tipo, ficávamos no ponto de ônibus esperando os *posts* para ver o que nós tínhamos errado no jogo e quais seriam as análises dos colegas” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Ajudava muito os vídeos. Sabe, a gente via nossos erros e os erros do adversário, isso ajudava para as próximas partidas, por que daí conseguíamos saber quais eram os pontos positivos daquela equipe e marcá-los” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Como citado acima, nos resultados referentes à característica da competição formal, foi possível desenvolver os registros de desempenho atrelados aos objetivos da aula, proporcionando um delineamento positivo para as competições.

Em relação a divulgação dos registros não houve dificuldades durante a implementação. Ao final de cada encontro os alunos que estavam responsáveis pelas tarefas dos grupos de mídia tinham até o final do dia para postagem dos vídeos de análise. No total foram postados 15 vídeos, sendo cinco sobre bate-bola tático, cinco sobre análise das atitudes e cinco sobre análise da arbitragem, com duração mínima de um minuto e máxima de um minuto e trinta segundos. Apenas um grupo optou por realizar um vídeo coletivo, com todas as análises em uma única postagem, contabilizando 16 vídeos postados sobre os registros de desempenho.

Esses resultados indicam que os registros foram uma característica importante para a unidade didática. A atividade ajudou os alunos a estabelecer relações com os temas apresentados em cada encontro. Por meio dos vídeos foi possível que refletissem sobre a prática, demonstrando estarem envolvidos com os papéis e com a aprendizagem do conteúdo. Siedentop (1994) enaltece essa característica e aponta que qualquer registro pode ser feito, depende da intenção pedagógica do professor. Dessa maneira, verificou-se que eles compuseram uma característica fundamental para a aprendizagem dos alunos, estabelecendo relação com a reflexão crítica quanto ao seu desenvolvimento durante as aulas.

5.1.2. Atitudes e comportamentos

Durante toda a implementação baseada no *Sport Education* e por meio dos instrumentos de coleta de dados observou-se a motivação, participação e autonomia dos alunos. Por se tratar de um modelo consolidado como de instrução indireta, onde o aluno se estabelece como centro do processo de ensino e aprendizagem, esses aspectos se apresentaram importantes no decorrer dos encontros.

Diversos trabalhos ressaltam a forte valência educativa do modelo no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e esportivas. Pesquisas apontam que as seis características do *Sport Education*, assim como, a possibilidade de recriar o ambiente esportivo são os principais fatores que impulsionam a motivação dos alunos (WALLHEAD; NTOUMANIS, 2004; SPITTLE; BYRNE, 2009; MESQUITA, et al, 2014). Esse elemento foi revelado nas falas dos participantes:

“Nossa, estou muito ansioso para começar logo” (ALUNO 12 – DIÁRIO DE CAMPO, 02 de agosto de 2018).

“Teve uma coisa que eu gostei muito, particular meu assim sabe, que eu me animei mais com as aulas, isso ajudou eu até ter mais interesse no que a gente estava aprendendo” (ALUNO 3 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Os fatores motivacionais são muito importantes para o ensino dos Esportes. Os alunos precisam se sentir envolvidos com as atividades e com o planejamento das aulas para que possam desenvolver os saberes relacionados à modalidade. Com esses índices de motivação alcançados no *Sport Education* é possível notar a mudança de participação dos alunos passivos, que desenvolvem uma responsabilidade com o aprender e tornam-se ativos de forma independente (SIEDENTOP, 1994; SMITHER; ZHU, 2011; MESQUITA et al., 2014).

Pereira et al. (2012) e Hastie et al. (2013) que avaliaram as possíveis diferenças entre o modelo de instrução direta e o de instrução indireta para o ensino do Atletismo, afirmam que esses fatores motivacionais influenciam diretamente a participação, sendo um aspecto positivo do *Sport Education*. Os autores verificaram que em relação à aprendizagem de habilidades técnicas, ambas as estratégias apresentaram melhoras, entretanto, os alunos que participaram do modelo de instrução indireta obtiveram maiores progressos devido à motivação e participação ativa no decorrer das aulas. Na presente pesquisa observou-se que a participação dos alunos foi um aspecto positivo e colaborou para fomentar o processo de aprendizagem.

Outro aspecto relacionado ao modelo de instrução indireta observado no decorrer dos encontros foi a autonomia para realização das tarefas. Essa particularidade tem sido verificada por diversos trabalhos que apontam bons resultados com o *Sport Education*, aumentando o sentido de responsabilidade e trabalho em grupo (HASTIE; OJEDA; LUQUIN, 2011; MESQUITA et al. 2014).

Os jovens do Ensino Médio, participantes dessa pesquisa, mostraram-se motivados, com a autonomia e sensação de liberdade para desenvolver suas atividades. Apesar de algumas intervenções no decorrer dos encontros, foram estimulados para usar criatividade e desenvolveram suas tarefas com responsabilidade.

Em suma, o *Sport Education* colaborou para motivação, autonomia e participação ativa dos alunos. Para os jovens do Ensino Médio, a particularidade do modelo de proporcionar situações problema que devem ser resolvidas ao longo dos encontros estabeleceu uma relação de responsabilidade e incentivou o trabalho em

equipe. A instrução indireta apresenta-se como uma boa opção para o desenvolvimento de competências e habilidades nos jovens dessa etapa da Educação formal.

5.1.3. Dificuldades

A Educação Física, assim como todas as outras disciplinas, é influenciada por inúmeros fatores que orientam e interferem o desenvolvimento das aulas no ambiente escolar. No decorrer do processo de implementação da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas quanto a esses fatores.

Uma das principais interferências do ambiente escolar em relação às aulas de Educação Física diz respeito à falta de infraestrutura. Cagliari (2018) ressalta que existem uma série de empecilhos quanto a isso, tais como: a carência de quadra poliesportiva, a falta de ambientes apropriados para o desenvolvimento de alguns conteúdos, a inexistência de acessibilidade para alunos com deficiência, exposição constante ao sol, alteração do cronograma devido as chuvas, entre outros.

Nessa pesquisa as dificuldades encontradas quanto à infraestrutura relacionam-se a constante exposição ao sol pelo fato de a quadra não possuir cobertura. Durante a implementação que foi realizada entre os meses de agosto, setembro e outubro, os encontros aconteceram no período da tarde e em diversos momentos sentiu-se dificuldade para enfrentar o forte calor. Os sintomas físicos causados pela exposição ao sol, resultaram em desmotivação na participação de alguns alunos. Declarações dos alunos no decorrer das aulas deixaram registradas essas dificuldades:

“Está muito calor para jogar hoje professor, não podemos só fazer o jogo” (ALUNO 1 – DIÁRIO DE CAMPO, 13 de setembro de 2018).

“Professor, está muito calor, eu preciso fazer aula mesmo?” (ALUNO 2 – DIÁRIO DE CAMPO, 30 de agosto de 2018).

Em revisão recentemente realizada em pesquisas que investigaram as dificuldades dos professores de Educação Física, os autores apontaram que os principais problemas são a falta de materiais e espaços adequados para implementação das aulas práticas. Tais condições acarretaram diversos problemas na aprendizagem dos alunos, gerando desinteressante por ambas as partes (RIPARI, et al., 2018).

A falta de estrutura física adequada para as aulas parece não ser problema apenas de contextos escolares públicos. Em pesquisa desenvolvida em escola particular, Cagliari (2018) também encontrou dificuldades semelhantes, pois a escola possuía apenas uma quadra coberta e vários professores ministravam aulas ao mesmo tempo. Esses percalços interferem no planejamento dos docentes, ocasionando adaptações e reorganizações nas atividades a serem desenvolvidas.

Ferreira (2014) ressalta que quando a escola possui quadra ou espaço coberto, minimiza o desgaste físico dos alunos, tornando as aulas mais produtivas. A falta de estrutura física da escola dificultou um desenvolvimento melhor das aulas de Educação Física, entretanto, mesmo com a exposição ao sol em alguns momentos, foi possível concluir com o cronograma planejado para a implementação.

Outro ponto a ser destacado foi a desorganização quanto ao cronograma de atividades extras proposto pela escola. A alteração de eventos extracurriculares, como palestras e reuniões de coordenadores com a turma, dificultou o andamento das aulas. Em três situações os alunos foram surpreendidos com readequações, tais como:

“Professor, ninguém quer ouvir essa palestra. Vamos continuar nossa aula” (ALUNO 4 – DIÁRIO DE CAMPO, 30 de agosto de 2018).

Para essas situações também foram necessárias reorganizações no planejamento das atividades, havendo a necessidade de reestruturação do cronograma e administração do tempo de aula para que fosse possível finalizar as atividades programadas para o encontro.

5.2. Saberes Conceituais técnicos do Handebol

A segunda categoria de análise de dados refere-se aos saberes conceituais técnicos do handebol, que é dividida em quatro subtópicos, os quais analisam: o conhecimento prévio dos alunos, aprendizagem dos elementos de desempenho esportivo (tática individual e coletiva), aprendizagem das regras e as estratégias desenvolvidas para aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol.

5.2.1. Conhecimento prévio dos alunos

Entende-se que o papel da Educação Física como componente curricular, ultrapassa a ideia de ensinar esporte, lutas ou dança apenas em função de fundamentos e técnicas relacionadas ao “saber fazer”, mas é capaz de proporcionar conhecimentos relacionados aos saberes conceituais e atitudinais (DARIDO, et al. 2001; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Os PCN (BRASIL, 1997) apresentaram a proposta de tratar os conteúdos da Educação Física a partir das três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) no final da década de 1990 e desde então diversos outros autores enfatizaram em estudos essa importância. Entretanto, o conteúdo continua sendo desenvolvido por meio de práticas pedagógicas que priorizam apenas os saberes corporais (DARIDO, et al. 2001; RODRIGUES, 2009; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

As discussões deste tópico abordam conhecimentos prévios dos alunos em relação aos saberes conceituais técnicos do Handebol. Por meio de dois momentos da implementação, observou-se que quando questionados sobre os saberes conceituais técnicos, os alunos revelaram apenas uma valorização dos saberes corporais. Esse fato está relacionado à prevalência do tratamento dos conhecimentos corporais, o que caracteriza a exclusão dos saberes conceituais e atitudinais do Esporte.

Os alunos relataram durante o grupo focal que nas aulas do Ensino Fundamental a prioridade era a aprendizagem dos fundamentos das modalidades esportivas. Recorrendo ao processo histórico, percebe-se que a concepção do modelo esportivista, instalado no início da década de 1960, continua presente na prática pedagógica dos professores (DARIDO, 2003). Alguns comentários dos alunos indicam características dessa concepção:

“No meu caso, só aprendia os fundamentos básicos da modalidade na quadra, por exemplo, como passar e arremessar a bola” (ALUNO 5 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Eu nunca aprendi nada sobre saberes conceituais na Educação Física. Nas minhas aulas o professor pegava a bola e deixava na quadra” (ALUNO 3 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Diversos pesquisadores investigaram a realidade na Educação Física escolar e concluíram que os professores se centralizam no desenvolvimento de saberes corporais. Sendo assim, a análise da fala dos alunos revela que é preciso superar essa fragmentação do conhecimento, envolvendo também dimensões atitudinais e conceituais (DARIDO et al, 2001; DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005; IMPOLCETTO et al., 2007; BARROSO; DARIDO, 2009).

Não se pretende alongar a discussão neste tópico sobre o modelo tradicional de ensino do esporte que permeia a Educação Física escolar, mas observa-se que a prioridade na repetição de gestos técnicos e o desempenho técnico dos alunos também continua a ser desenvolvida no contexto escolar.

Para Daólio (2002) a compreensão tática do jogo deve ser ensinada anteriormente aos gestos técnicos das modalidades esportivas coletivas. Na proposta pendular apresentada pelo autor, a compreensão dos objetivos e da dinâmica do jogo é fundamental e deve ser priorizada no processo de ensino e aprendizagem das modalidades coletivas.

Nas aulas de Educação Física escolar, o gesto técnico não necessita se aproximar dos padrões técnicos exigidos como mais eficientes. É importante oportunizar e viabilizar aos alunos vivências individuais e coletivas que tenham sentido e significado. Assim, os mesmos poderão usufruir desses conhecimentos, seja como praticantes da modalidade no tempo de lazer ou para a prática que vise o alto rendimento (RODRIGUES, 2009). A maior parte dos alunos afirmou que nunca tiveram contato com os saberes conceituais técnicos do handebol:

“No meu caso eu não sabia nem qual era o nome das posições e nem aonde cada um ficava ou o que fazia. Então eu jogava, mas não sabia como jogar, só tentava brincar” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Eu nunca tinha ouvido falar sobre isso” (ALUNO 2 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Alguns alunos, no entanto, indicaram conhecimentos conceituais técnicos vinculados ao Caderno do Aluno, documento elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo.

“Basicamente, via apenas em aulas teóricas, quando tinha alguma coisa no Caderno do aluno” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

A Proposta Curricular para o Estado de São Paulo chegou às escolas no início do ano letivo de 2009, como um material de apoio pedagógico para os componentes curriculares. Quanto à organização, o documento apresenta o conteúdo a ser trabalhado em cada bimestre do ano escolar em dois materiais didáticos: Caderno do Aluno e Caderno do Professor. Esses materiais subsidiam os professores e alunos por meio de uma ampla variedade de seções e atividades que visam dar apoio e orientação (BONATO, 2014).

Os alunos revelaram que o documento foi muitas vezes utilizado pelos professores, por isso, eles tiveram contato com regras, contexto histórico e até informações referentes às posições dos jogadores em algumas modalidades esportivas. Mas também indicaram que esse conhecimento nunca foi abordado como saberes conceituais e que na maioria das vezes, esse momento era realizado de maneira básica e rápida, com a ideia apenas de cumprir tarefas estabelecidas pelo Caderno do Aluno.

“Eu aprendi alguns conceitos, que na época nem sabia que era um conhecimento conceitual, mas nunca cheguei a entender esses conhecimentos na prática” (ALUNO 5 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Outra indicação dos alunos em relação aos conhecimentos prévios diz respeito à descontextualização dos três saberes. Apesar de confirmarem um contato com os saberes conceituais, relatam que na maioria das vezes, esses eram totalmente descontextualizados dos saberes corporais. Ou seja, apesar de aprenderem algumas regras do Handebol, por exemplo, as aulas na quadra tinham outros objetivos.

“No ensino fundamental tinha o caderninho do aluno, então a gente aprendia o que tinha lá, mas as vezes chegava na quadra nem aquele esporte tinha. Então você tinha as regras no caderninho, mas não utilizava” (ALUNO 10 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

A descontextualização da prática pedagógica em relação ao ensino do Esporte na Educação Física escolar já foi apontada por alguns autores que precisa ser superada. A sugestão é que os professores compreendam a importância de trabalhar os saberes corporais, conceituais e atitudinais de maneira conjunta e integrada, para

que o aluno seja capaz de criar significados e estabelecer relações com a cultura corporal (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Na prática diária do professor, desenvolver esses três saberes seria, além de ensinar a jogar o Handebol, transmitir os benefícios dessa prática, as regras da modalidade, relações com as mídias televisivas e a desfrutar do esporte como telespectador consciente. Sendo assim, objetiva-se garantir que os alunos obtenham uma contextualização das informações, e ainda, aprendam a relacionar-se com os colegas de maneira a respeitar os valores envolvidos naquela prática corporal (DARIDO et al, 2001; IMPOLCETTO et al., 2007; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Sobre a avaliação diagnóstica implementada no primeiro encontro da unidade didática, os alunos foram divididos em três grupos e submetidos a uma atividade de *Brainstorming*. A proposta foi que escrevessem, na concepção deles, quais eram os saberes conceituais técnicos do Handebol. A principal finalidade da atividade foi proporcionar uma reflexão intuitiva para os alunos, de modo que pudessem se reaproximar desses saberes que possivelmente já tinham aprendido ou pelo menos ouvido falar.

A pergunta diretiva da atividade do *Brainstorming* foi a seguinte: Quais são os saberes conceituais técnicos do handebol? A partir do questionamento, foi concedido aproximadamente 15 minutos para que os grupos relatassem o que eles sabiam sobre o tema. Não foi disponibilizada nenhuma opção de pesquisa, as respostas partiram das próprias vivências e experiências dos alunos.

Figura 6: Realização do *brainstorming* em equipe.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

O resultado da atividade foi praticamente unânime entre os três grupos. Os saberes mais citados pelos alunos foram sobre as regras da modalidade.

“Não andar mais de três passos sem bater a bola; não invadir a área do goleiro; regras; estratégia” (*BRAINSTORMING* EQUIPE B – ATIVIDADE DO ENCONTRO, 02 de agosto de 2018).

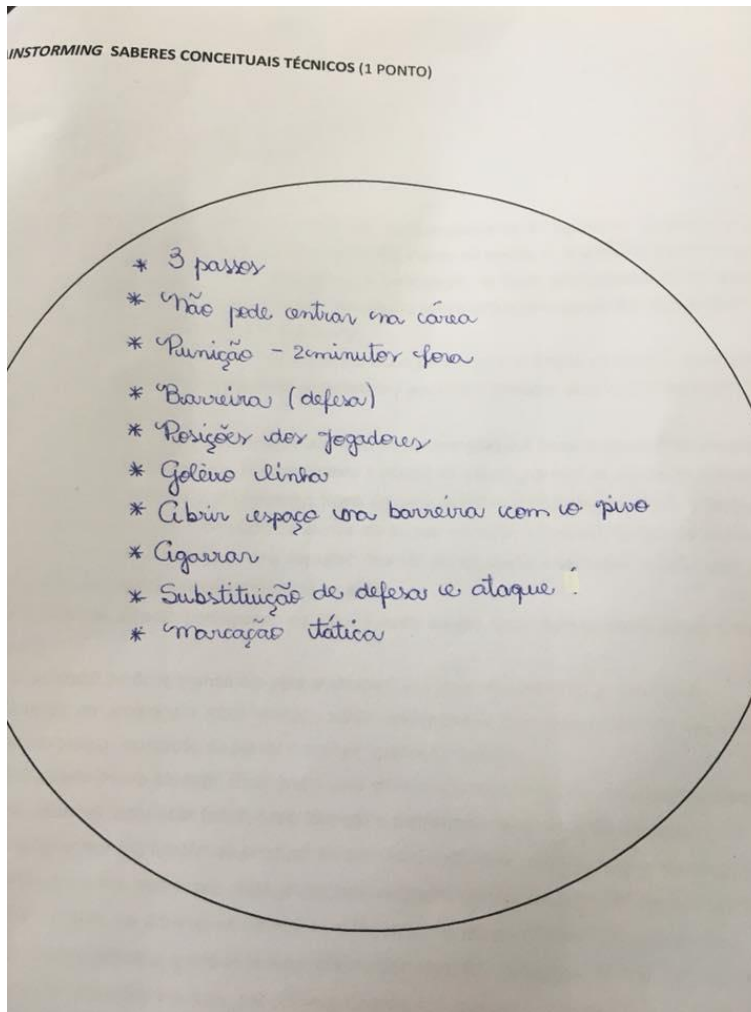
Outro apontamento que se repetiu tanto para a atividade do *Brainstorming* como nas falas do grupo focal, foi a falta de contextualização e confusão presente nas respostas. Os alunos isolaram algumas regras específicas nas respostas, que possivelmente foram apresentadas apenas em momentos que oportunizavam os saberes corporais. Eles confundiram saberes conceituais, com saberes corporais e atitudinais. Mencionaram diversos saberes atitudinais, como por exemplo, respeito ao adversário e disciplina.

“Respeito ao adversário; trabalho em equipe; disciplina; torcida; passe de bola” (*BRAINSTORMING* EQUIPE B – ATIVIDADE DO ENCONTRO, 02 de agosto de 2018).

Apenas um dos grupos apresentou itens dos saberes conceituais técnicos referentes aos elementos do desempenho tático individual ou coletivo.

“Barreira (defesa); posição dos jogadores; goleiro linha; abrir espaços na barreira; marcação tática” (*BRAINSTORMING* EQUIPE C – ATIVIDADE DO ENCONTRO, 02 de agosto de 2018).

Figura 7: *Brainstorming*.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

De modo geral, por meio do grupo focal identificou-se que poucos alunos tiveram contato com saberes conceituais nas aulas de Educação Física. Para tanto, as poucas vezes que foram desenvolvidos, ocorreu por meio de atividades no Caderno do Aluno de forma rápida e descontextualizada dos demais saberes.

Já em relação aos saberes conceituais técnicos do Handebol, os alunos apresentaram conhecimento prévio sobre algumas regras do jogo e pouco sobre os elementos táticos. Por fim, avaliou-se que em relação à aprendizagem do conteúdo Handebol os alunos apresentaram dificuldades em relacionar e identificar os três saberes, o que impossibilita uma compreensão integral do fenômeno.

5.2.2. Aprendizagem dos elementos de desempenho esportivo (tática individual e coletiva)

Os saberes conceituais são aqueles que reúnem informações, conceitos, dados e teorias que permitem ao aluno compreender melhor o fenômeno de estudo e devem auxiliar no entendimento ampliado da modalidade, articulando conceitos para uma melhor compreensão do funcionamento do jogo em uma dimensão mais operacional. Diante disso, desenvolveu-se ao longo da unidade didática os elementos do desempenho esportivo relacionados à tática individual (subpapéis: atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola, defensor do atacante sem posse de bola) e a tática coletiva (sistema defensivo 6:0 e sistema ofensivo 3:3) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Vale ressaltar que a pesquisa investigou os saberes conceituais técnicos, mas desenvolveu esse tema também associado aos saberes corporais e atitudinais.

Segundo Bayer (1994) os princípios operacionais dos Esporte coletivos são divididos em dois momentos: ataque e defesa. Os três princípios de ataque são: conservação individual e coletiva da bola, progressão da equipe e da bola em direção ao alvo do adversário e finalização da jogada. Para a defesa são: recuperação da bola, impedir o avanço da equipe adversária e da bola e proteção do alvo (BAYER, 1994; DAOLIO, 2002). No decorrer dos encontros observou-se que os alunos conseguiram ampliar o entendimento da prática por meio da apresentação desses conceitos, como visto nas falas:

“Quando temos a bola temos que ir pra frente” (ALUNO 7 – DIÁRIO DE CAMPO, 23 de agosto de 2018).

“Não podemos perder a bola rápido demais, temos que ter ela e arremessar bem” (ALUNO 9 – DIÁRIO DE CAMPO, 13 de setembro de 2018).

“Quando errar já começa a marcar, para atrapalhar” (ALUNO 10 – DIÁRIO DE CAMPO, 27 de setembro de 2018).

A compreensão dos princípios operacionais levou à análise dos subpapéis relacionados a cada função dos jogadores dentro do jogo. As regras de ação constituem-se de mecanismos necessários para atingir os princípios operacionais básicos dos Esportes coletivos, ou seja, são as ações necessárias para atingir êxito

em relação à dinâmica do jogo. Com isso, notou-se nas falas dos alunos que a apresentação conceitual foi importante para uma análise tática das funções dos jogadores e suas ações individuais, tais como:

“Por exemplo, o defensor do atacante com posse de bola, era muito claro que precisávamos ficar entre o gol e ele, mas nunca tinha percebido isso” (ALUNO 2 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Atacante sem posse de bola é muito importante também, por que ele não pode ficar parado. Tem que aparecer para receber, fugir da marcação” (ALUNO 10 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Não só conhecer cada posição, mas você saber jogar em cada posição. Conhecer o que cada posição faz, isso foi muito bom” (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Atacante com posse de bola, tem que procurar a melhor opção de passe” (ALUNO 10 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Por meio da análise dos subpapéis observou-se que os alunos além de compreenderem as regras de ação e as funções de cada jogador, passaram a identificar esses elementos durante o jogo, o que possibilitou que os mesmos tivessem uma leitura do jogo mais apurada. Conforme os alunos desenvolveram esse conhecimento no decorrer dos encontros, eles passaram a dialogar com os colegas e com a equipe sobre situações do jogo, demonstrando uma apropriação, como observado nas falas:

“Aparece para receber, vocês estão ficando atrás da marcação. Assim não dá pra passar. Lembra que quando estiver sem a bola tem que ir nos espaços vazios” (ALUNO 5 – DIÁRIO DE CAMPO, 09 de agosto de 2018).

“Volta para marcar meu! Temos que pegar a bola de novo” (ALUNO 6 – DIÁRIO DE CAMPO, 13 de setembro de 2018).

“Em alguns jogos, por exemplo, tinham jogadores que ficavam perdidos, e aí conseguíamos organizar e explicar. Principalmente em ações da defesa” (ALUNO 7 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

A compreensão tanto dos conceitos relacionados aos princípios operacionais, quanto das regras de ação promoveu uma prática qualitativamente melhor e um

entendimento do fenômeno, tanto por parte coletiva quanto individual. Os alunos foram capazes de entender e apurar a leitura tática dos jogadores e suas funções, e que, na dinâmica do jogo alteravam-se constantemente a cada situação.

Com o decorrer das aulas, logo foi possível observar os alunos demonstrarem interesse nas intenções táticas coletivas. Dessa forma, com a apresentação dos sistemas táticos coletivos ofensivos e defensivos, os alunos rapidamente se apropriaram dos conceitos e passaram a verbalizar as situações de jogo. Em relação ao sistema 6:0 defensivo os alunos manifestaram:

“Professor, nós não vamos aprender as defesas do handebol? Estava olhando alguma coisa na *internet* esses dias” (ALUNO 8 – DIÁRIO DE CAMPO, 06 de setembro de 2018).

“Vamos montar a defesa e deixar que eles arremessem de longe. Fica mais fácil para mim no gol, prefiro” (ALUNO 10 – DIÁRIO DE CAMPO, 20 de setembro de 2018).

“Fica todo mundo protegendo a área, é assim que fica, então eles arremessam dos nove” (ALUNO 11 – DIÁRIO DE CAMPO, 27 de setembro de 2018).

“Nos sistemas que você apresentou, a gente conseguiu a partir disso, montar diferentes estratégias” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Algumas imagens evidenciam como os alunos posicionavam-se durante os primeiros encontros:

Figura 8: Organização defensiva inicial.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Observa-se que os alunos estão dispersos e desorganizados em relação ao sistema defensivo 6:0. Eles não estabelecem nenhuma relação com as regras de ação defensivas, não olham para o atacante com a bola e nem o atacante sem a posse de bola, poucos posicionam-se entre o atacante e o gol e estão próximos uns dos outros.

Figura 9: Organização defensiva durante evento culminante.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Na segunda imagem é possível observar uma organização em relação ao sistema defensivo, com semelhanças a defesa 6:0, que flutua sobre a linha dos seis metros da área do goleiro. As regras de ação defensivas também ficaram mais visíveis, pois os alunos se posicionam entre o atacante e gol, olham tanto para jogador com a posse da bola como o jogador sem a posse da bola.

Já em relação ao posicionamento do ataque e as respectivas funções e posições de cada jogador, notou-se que os alunos se organizaram de modo a se posicionarem de acordo com o sistema 3:3.

“Jogar com o pivô é muito mais fácil para fazer gol” (ALUNO 13 – DIÁRIO DE CAMPO, 27 de setembro de 2018).

Gente vocês não estão vendo o “Aluno x” na ponta?” (ALUNO 14 – DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2018).

Os sistemas coletivos de jogo são estruturas capazes de organizar e coordenar as ações de todos os jogadores de uma equipe, tendo como finalidade manter uma estrutura de jogo organizada. Para os sistemas desenvolvidos - 6:0 defensivo e 3:3 ofensivo - o objetivo foi apresentar tais estruturas para os alunos, para que pudessem manter essa organização no ataque, na defesa e na transição (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Com isso, observou-se que os alunos passaram a se organizar, transferindo a concepção de um jogo rudimentar para um jogo organizado. Indicadores como a distribuição dos jogadores pela quadra e reconhecimento de posições e funções, colaboraram para identificar os conhecimentos adquiridos, presentes também nas falas dos alunos:

“Reconhecer as posições e as regras e saber utilizar dentro do jogo e aí elaborar as táticas da equipe, que auxiliava a gente no jogo” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Os laterais foram posições que ninguém sabia e daí passamos a compreender. Ninguém ficava nessa posição antes” (ALUNO 10 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Passou em vez de só bater e passar a bolar e correr, as pessoas da equipe passaram a saber mais o que fazer. Não só correr de um lado para o outro e achar que estava bom” (ALUNO 8 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Para quem joga, entender o jogo, está relacionado ao “saber o que fazer” nas várias situações que ocorrem e se modificam rapidamente. Para isso, a experiência corporal, informações, conceitos e conhecimentos específicos da modalidade vão ampliar as possibilidades para responder essas situações variáveis que são impostas pelo jogo coletivo (GRECO, 2006). Como identificado nas falas dos alunos, eles puderam entender a importância dos saberes conceituais para a prática e sinalizaram que foi possível jogar com mais eficiência por conta da aquisição desses saberes:

“Às vezes a gente ficava preso na parte técnica do jogo, tipo passar corretamente, mas sabendo a parte tática, sua função, você não tinha mais medo de errar, porque você sabia o que fazer. Mesmo que não fosse muito bom pra jogar e podendo errar, eu sabia minha função e ajudava a equipe” (ALUNO 5 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Essa análise e apropriação dos elementos conceituais táticos individuais e coletivos, possibilitou que os alunos compreendessem o fenômeno por meio de uma observação mais crítica em relação a tática do jogo. Com o passar dos encontros e o entendimento desses elementos eles percebiam quais eram as dificuldades dos colegas durante a partida, como identificou-se nas falas:

“A gente conseguiu entender como utilizar cada jogador, suas funções, então quando ficamos olhando os outros jogos, dava pra ver e entender o que cada um estava fazendo de errado” (ALUNO 3 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Você saia da parte do só jogar, para uma parte que você entendia o que estava acontecendo no jogo/na quadra” (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Dentro de um jogo esportivo coletivo, a atuação dos praticantes está intimamente ligada aos conhecimentos declarativo e processual. Vale destacar para os resultados obtidos durante a implementação, que mesmo os alunos tendo afirmado em suas falas que compreenderam sobre o assunto, em alguns momentos do jogo não conseguiram executar ou até mesmo se esqueciam rapidamente das suas funções. Essa situação está relacionada ao conhecimento declarativo (conhecer os problemas) e ao conhecimento processual (como solucionar o problema), embora os alunos sejam capazes de declarar “o que fazer”, não conseguem realizar no jogo. Cabe ressaltar que essas dificuldade apresentada pelos alunos não é um fator

negativo, mas que deixa evidente a diferenciação dos saberes aprendidos (GRECO, 2006; LIMA; COSTA, GRECO, 2010; SILVA; FERREIRA; VERARDI, 2018).

Uma análise da observação dos elementos táticos individuais e coletivos, permite afirmar que houve uma apropriação conceitual desse conhecimento. Os alunos passaram a se comunicar com os termos aprendidos e utilizar estratégias, e ainda, foram capazes de organizar a estrutura do jogo. A apresentação dos saberes conceituais técnicos do Handebol foi importante para uma compreensão das regras de ação de cada subpapel e proporcionou um entendimento prático dos princípios operacionais da modalidade, colaborando para um nível de jogo qualitativamente melhor. Possibilitou ainda aos alunos, observação e análise tática do jogo, o que aumentou a compreensão do fenômeno.

5.2.3. Aprendizagem das regras

No primeiro subtópico dos resultados, sobre o conhecimento prévio dos alunos, verificou-se que em relação aos saberes conceituais técnicos do Handebol os itens mais citados diziam respeito às regras do jogo. Com o andamento da unidade didática foi possível avançar o conhecimento sobre as mesmas e introduzir novas regras. Como observa-se nas falas dos alunos, muitas situações ainda eram desconhecidas, tais como:

“Eu nem sabia que existia regras para o goleiro e que ele poderia ser um jogador normal de linha, fazer gol e tudo mais” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Conhecer as regras foi muito importante, porque a gente jogava antes, mas não sabia ao certo o que poderia ou não fazer. Conforme você foi mostrando as regras certinhas, nosso jogo ficou muito melhor” (ALUNO 2- GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Assim como o entendimento dos elementos táticos individuais e coletivos colabora para uma atuação consciente e orientada, o conhecimento das regras é um facilitador na solução de problemas que surgem a partir de situações de jogo. Essa percepção é capaz de orientar o funcionamento, fortalecendo o entendimento crítico da modalidade (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Abordar os conceitos relacionados às regras do jogo, possibilitaram aos alunos uma visão mais apurada do mesmo, diminuiu erros básicos e colaborou para um jogo

mais fluído. O conhecimento mais aprofundado das regras também possibilitou uma visão mais crítica dos alunos quanto à observação e aplicação das regras, sendo possível perceber que a cada encontro diminuía as discussões sobre elas:

“Nós paramos de brigar também né, por causa das regras do jogo, porque elas estavam bem claras para todo mundo, então isso foi legal” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Outro aspecto relacionado a esse conhecimento e que foi citado pelos alunos está relacionado à experiência de vivenciar o papel da arbitragem e aplicar os conceitos no momento do jogo. De maneira unânime, nenhum aluno reconhecia as dificuldades de ser árbitro em uma partida. Após a oportunidade de vivência, passaram a ter uma outra percepção, admitindo que fatores como decisão rápida e postura da arbitragem, são fundamentais para o encaminhamento do jogo.

“Tem uma diferença de saber a regra e saber apitar. Não significa que você sabe a regra, que você sabe apitar. Porque além das regras que eu já sabia, eu fui pesquisar um dia antes de ser árbitra, li as regras em casa e mesmo assim na hora de apitar foi muito difícil” (ALUNO 6 GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Nessa afirmação verifica-se novamente a diferença entre o conhecimento declarativo e o conhecimento processual. Pesquisa realizada por Silva, Ferreira e Verardi (2018) que procurou investigar o conhecimento declarativo dos alunos no Handebol, apontou resultados parecidos. Quando questionados sobre as dificuldades de vivenciar o papel da arbitragem, os participantes relatam problemas para aplicar as regras e reconheceram que a decisão do árbitro é muito importante.

Observou-se com os comentários dos alunos que compreender o jogo implica também em conhecer as regras. Com a ampliação das possibilidades de conhecer os conceitos relacionados às regras do Handebol, os alunos foram capazes de aumentar o entendimento sobre ele, constituindo um novo significado à prática da modalidade.

5.2.4. Estratégias para o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos do Handebol

Para o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos do Handebol algumas atividades foram propostas ao longo da unidade didática. Utilizaram-se como

meio para essas atividades a rede social, um questionário no *Google Forms* e a adaptação da ficha TSAP.

Em relação às atividades na rede social, ao término de cada encontro os alunos postavam os vídeos de análise tática (de acordo com o objetivo da aula) a partir dos quais ocorriam discussões entre os participantes sobre as atividades vivenciadas. Por meio dos comentários, os alunos discutiam e apontavam suas percepções em relação aos elementos do desempenho esportivo. Na imagem abaixo, pode-se observar alguns diálogos com os alunos:

Figura 10: Discussão sobre os jogadores e subpapéis na rede social.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

A atividade era realizada pelos alunos responsáveis pelos grupos de mídia, que eram formados por nove alunos (três para o bate-bola tático, três para análise da arbitragem e três para análise das atitudes), com o objetivo de realizar um vídeo de no máximo um minuto e 30 segundos. Cada grupo tinha seu respectivo tema para ser abordado no vídeo, levando em consideração as análises do jogo da competição formal e o tema da aula apresentado naquele encontro. A cada encontro eram gravados três vídeos e postados na página da rede social para discussões. Essa atividade possibilitou estabelecer uma aproximação com os alunos e discutir sobre os saberes conceituais técnicos do Handebol. O mesmo ocorreu com os vídeos postados para tratar sobre a análise da arbitragem, como identificado na imagem abaixo:

Figura 11: Questionamentos e discussões na rede social.

23 de agosto · Adicionar tópicos

Análise da arbitragem do primeiro jogo-AxB
Durante o jogo faltou comunicação entre os árbitros, não marcaram todas as faltas necessárias e cometeram alguns erros, mas mantiveram o jogo equilibrado, sem beneficiar nenhum dos lados.

Mateus Lucca Shooooow! Muito bom galeara, Parabéns!
Curtir · Responder · 15 sem

Mateus Lucca Perguntas! 1) Quanto sofremos uma falta, devemos cobrar em qual local da quadra??? 2) Estou com a bola na mão e empurro o meu adversário para obter vantagem e arremessar ao gol, o arbitro deve marcar algo? 3) Podemos atacar com 7 jogadores de linha (sem ser com a saída do goleiro) ???
Curtir · Responder · 15 sem · Editado

1) as faltas são cobradas no local onde foram cometidas, menos quando o jogador q arremessar ao gol sofrer algum contato ilegal, como empurrão ou baterem no seu braço, dai é cobrado na linha dos sete metros
2) o handebol é um esporte de muito contato físico, mas acho q quando for arremessar ao gol não pode ter contato, dai seria falta
3) são sete jogadores, um goleiro e seis de linha, então sem considerar a saída do goleiro não tem como ter sete jogadores na linha
Curtir · Responder · 15 sem

Concordo com o mesmo que eu ache que a resposta da 2 seria não, mas talvez se o ACPB empurrasse por trás ou empurrasse o jogador do time adversário dentro da área do goleiro fosse falta
Curtir · Responder · 14 sem

Fonte: Acervo pessoal (2018).

Verificou-se que as atividades propostas foram bons instrumentos de discussão, incentivaram os alunos a pensarem nas aulas e refletirem sobre os temas apresentados, possibilitaram um entendimento mais aprofundado sobre os temas em relação aos saberes conceituais.

Outra atividade realizada com os alunos durante a implementação através de rede social, foi a postagem de vídeos ou imagens sobre o tema da aula daquela semana. Por meio da análise desses materiais os alunos respondiam questões relativas à situação tática apresentada. No total foram postadas nove atividades semelhantes a que se pode observar na imagem que segue:

Figura 12: Postagem de atividade na rede social.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Essas estratégias foram importantes para o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos e reconhece-se que a Educação Física tem pouca experiência quando o assunto é o desenvolvimento desses saberes. Entretanto, algumas pesquisas realizadas nos últimos anos, buscaram ajudar o professor com propostas de materiais didáticos que abordam os diversos saberes ou dimensões relacionadas às modalidades esportivas (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010; RODRIGUES; DARIDO, 2011; IMPOLCETTO, 2012; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Outra opção implementada durante a unidade didática, foi um questionário *online* por meio do *Google Forms*. Essa ferramenta permite ao usuário criar suas próprias perguntas, abertas ou fechadas e com opções de imagens. Desse modo, foi elaborado um questionário e enviado, por meio da rede social, para os alunos responderem em casa ou em outro momento. Essa estratégia foi utilizada no 9º encontro, após todos os temas relacionados aos saberes conceituais técnicos terem sido abordados. Dos participantes, 29 alunos responderam o questionário e 11 alunos não realizaram a atividade. Na imagem abaixo observa-se uma das perguntas e as respectivas respostas dos alunos.

Figura 13: Pergunta postada no questionário on-line *Google Forms*.

Observando a imagem a seguir identifique qual alternativa representa melhor as possíveis funções do ACPB, ASBP, DACPB e DASPB.



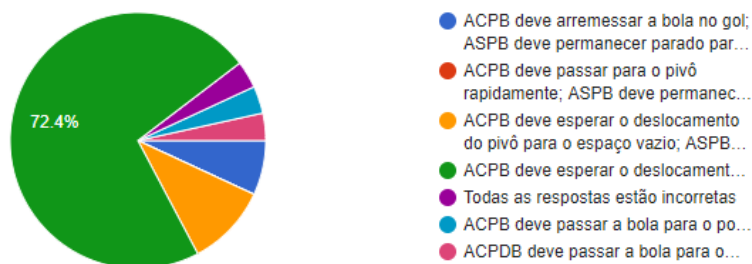
- ACPB deve arremessar a bola no gol; ASPB deve permanecer parado para "abrir" espaço; DACPB deve fazer a falta e impedir a progressão do atacante; DASPB deve permanecer na mesma posição.
- ACPB deve passar para o pivô rapidamente; ASPB deve permanecer nesta posição para receber a bola; DACPB deve permanecer nesta posição; DASPB deve se deslocar rapidamente até o ACPB e realizar a falta.
- ACPB deve passar para o pivô rapidamente; ASPB deve permanecer nesta posição para receber a bola; DACPB deve permanecer nesta posição; DASPB deve se deslocar rapidamente até o ACPB e realizar a falta.
- ACPB deve esperar o deslocamento do pivô para o espaço vazio; ASPB deve ocupar o espaço vazio possibilitando uma opção de passe em direção ao gol; DACPB deve tentar impedir o passe e a progressão do atacante e o DASPB deve rapidamente ajudar o DACPB para impedir o arremesso
- ACPB deve esperar o deslocamento do pivô para o espaço vazio; ASPB deve ocupar o espaço vazio possibilitando uma opção de passe em direção ao gol; DACPB deve permanecer entre o ACPB e o gol para impedir sua progressão; DASPB deve antecipar o deslocamento da ASPB evitando que crie uma opção de passe.
- Todas as respostas estão incorretas
- Other: _____

Fonte: Acervo pessoal (2018).

Figura 14: Respostas dos alunos referentes a pergunta do *Google Forms*.

Observando a imagem a seguir identifique qual alternativa representa melhor as possíveis funções do ACPB, ASBP, DACPB e DASPB.

29 responses



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Observando o questionário, avaliou-se que a maioria dos alunos compreendeu os saberes conceituais técnicos do Handebol e conseguiu identificar as respostas corretas das perguntas apresentadas. Essas estratégias de avaliação utilizadas por meio de imagens, vídeos e ilustrações, permitiu que os alunos pudessem nos momentos após as aulas, quer fosse em casa ou na própria escola, refletissem sobre os conhecimentos adquiridos e estabelecessem relações entre os saberes conceituais e a prática.

A última atividade realizada foi a observação e avaliação dos colegas durante o jogo com a utilização do TSAP (*Team Sports Performance Assessment Procedure*) adaptado (APÊNDICE D). Tal instrumento é uma possibilidade para avaliação na Educação Física quando se trabalha com o conteúdo Esporte. De acordo com Costa et al. (2010) foi desenvolvido por Gréhaigne, Godbout e Bouthier em meados de 1990, com o objetivo de ser um instrumento para providenciar informações sobre o desempenho dos jogadores na fase ofensiva do jogo.

Para a realidade desta pesquisa, adaptou-se o instrumento para que os alunos também realizassem avaliações das ações defensivas. Algumas adaptações desse instrumento já foram propostas por González (2017) e González e Fraga (2012). Desta maneira, o questionário apresentou regras de ações relacionados aos subpapéis desenvolvidos durante a unidade didática. A realização dessa atividade ocorreu no 8º

encontro, onde os alunos avaliaram os pares dentro de suas próprias equipes. Segue o exemplo de uma ficha preenchida durante o encontro:

Figura 15: Ficha TSAP adaptada preenchida pelo aluno.

Planilha de avaliação do desempenho técnico-tático individual em situação de jogo				
Nome do aluno OBSERVADOR: [REDACTED]				
TEMPO de observação: 4 minutos				
Nome do JOGADOR OBSERVADO: [REDACTED]				
Situação de jogo				
Intenções analisadas	Técnicas- Táticas	Escala de 1 a 5	Descrição do comportamento observado do aluno (quando não atinge o esperado)	
Atacante com posse de bola (observar quando o aluno tem a posse de bola)				
Procura os companheiros livres para passar a bola		3	De preferência, mas em momentos necessários, não havia procura	
Seleciona o momento correto para arremessar ao gol		3	Arremessou quando estava com marcação forte e não jogou.	
Atacante sem posse de bola (observar quando a equipe tem a bola, mas o aluno não)				
Procura os espaços vazios		4	Poucos momentos procurou jogadores marcados	
Movimenta-se após passar a bola		5		
Desmarcar para receber a bola		3	Ficava marcado quando marcando pedindo bola	
Defensor do Atacante com posse de bola (observar quando o aluno estiver marcando o jogador com a bola)				
Posiciona-se entre o jogador e gol		4	Ficava bem posicionado, porém não marcava bem.	
Mantém contato com o atacante		3	Não mantém a marcação contínua.	
Defensor do atacante sem posse de bola (observar quando o aluno estiver marcando o jogador sem a bola)				
Observa ao mesmo tempo o atacante e a bola		2	Não observava o posicionamento do ASB.	
Antecipa-se a fim de roubar a bola ou criar dificuldades para os atacantes		2	Não procurava criar dificuldades no marcador	

Fonte: Acervo pessoal (2018).

Acredita-se que uma das formas de levar os alunos a refletirem sobre determinado tema, é pedir para que eles “resolvam” problemas propostos. Com isso, os alunos são capazes de explicitar o que pensam sobre o assunto e ainda produzirem conhecimento. As atividades realizadas ao longo da unidade didática foram capazes de conduzi-los a um processo de reflexão, promoveram discussões e permitiram o desenvolvimento do conhecimento em relação aos saberes conceituais técnicos do Handebol.

5.3. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

A terceira categoria refere-se ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, que foi dividida em dois subtópicos, que analisam: as possibilidades e dificuldades.

5.3.1. Possibilidades

Durante a implementação foram propostos em alguns momentos, o uso das TIC como ferramenta para o desenvolvimento dos temas, a partir dos objetivos de cada encontro. Dessa maneira, foram utilizados pelos alunos e pelo pesquisador: celulares e/ou *tablets*, rede social (*Facebook*), canais de vídeos (*Youtube*), editores de vídeo e *internet*. Os alunos foram estimulados a utilizarem esses recursos tecnológicos, que demonstraram potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol.

As primeiras ferramentas utilizadas pelos alunos e que estiveram presentes em todos os encontros foram o celular e/ou *tablets*, a rede social e a *internet*. No início da implementação foi criado um grupo particular no *Facebook* (acesso apenas para membros) com todos os participantes. Após esse processo, os alunos foram orientados para que as atividades realizadas durante os encontros fossem postadas nesse grupo, o que se tornou um importante canal de comunicação no decorrer das aulas. Vale destacar que os 40 alunos foram adicionados como membros.

Na primeira atividade envolvendo o uso das TIC, os alunos tinham que, ao final dos encontros, gravar os vídeos relacionados ao grupo de mídia. Para isso, foram programados alguns minutos no final dos encontros para que eles pudessem fazer essa atividade ainda na escola, como explicado nas discussões referentes ao modelo *Sport Education*. Observou-se que os alunos não tiveram dificuldades para realizar as gravações relacionadas aos grupos de mídia, que eram responsáveis em analisar as ações táticas ensinadas durante aquela aula, análise da arbitragem e as atitudes dos alunos. A estratégia motivou, incentivou, estimulou a participação e a criatividade.

“Fazer os vídeos é melhor do que ter que escrever” (ALUNO 12 – DIÁRIO DE CAMPO, 02 de agosto de 2018).

“As TIC achei bem legal porque mexeu com a nossa criatividade. A gente tinha que criar os vídeos e o pessoal fez coisas bem legais,

foram bem críticos e fizeram produções mesmo bem legais” (ALUNO 9 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Analisando esses depoimentos, percebeu-se que os alunos que participavam das atividades, conseguiram se envolver por meio das TIC. Foi possível estimular até os alunos que se sentiam mais retraídos e envergonhados, assim como apontado nas falas:

“No começo era meio que obrigação para alguns né, mas com o tempo eles foram se envolvendo também” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

A motivação e entusiasmo dos alunos com a utilização dos recursos tecnológicos foi verificada nas pesquisas de Farias (2017) e Cagliari (2018) como uma potencialidade das TIC no contexto escolar. A facilidade de acesso ao celular e a oportunidade de visitar a rede social no momento da aula para realizar as postagens também foi positiva no ponto de vista dos alunos. Os mesmos se envolveram e afirmaram que essa atividade foi motivante e incentivou as situações de aprendizagem:

“É um jeito envolvente de aprender, você aprender sem ter matéria no caderno e isso é muito legal. Tipo as TIC possibilitam que a gente aprenda sem perceber, “Tipo estou estudando agora”. Então você está aprendendo e nem percebe” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“É um jeito fácil, porque todo mundo tem acesso às redes sociais e não é uma coisa distante da gente” (ALUNO 9 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2016).

“Foi legal a participação das TIC, porque não são todas as pessoas que gostam do esporte e se envolvem com ele e daí questão da TIC por exemplo no nosso time, ela conhecia mais sobre as TIC, então ela gostava, ela se dedicava a fazer isso e o esporte acabava entrando junto (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

O celular faz parte da rotina de diversas pessoas. Pesquisas apontam que o uso tem aumentado consideravelmente entre os jovens, mostrando que a maioria utiliza esse equipamento em grande parte das suas atividades cotidianas. Na Educação Física escolar algumas pesquisas evidenciam possibilidades para o uso dessa tecnologia no ensino de vários conteúdos, como por exemplo a dança e o

esporte, como um instrumento que viabiliza o desenvolvimento das atividades (BARRAL, 2012; GERMANO, 2015; FARIAS, 2017; CAGLIARI, 2018).

Os alunos relataram que ao longo da implementação, além do grupo do *Facebook*, as equipes criaram de maneira autônoma grupos no *WhatsApp* para facilitar o diálogo entre os integrantes e organizar as tarefas. Eles enfatizam que a possibilidade de utilizar as TIC facilitou a comunicação:

“Eu acho que a TIC não envolveu só o grupo no *Facebook*. Todo mundo acabou fazendo um grupo no *WhatsApp* também para ajudar e conversar” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Pode-se afirmar que as TIC fazem parte do cotidiano dos jovens e que eles são capazes de interagir com mais facilidade e motivação quando estão relacionados por meio das redes sociais. Houve uma vantagem de que todos os alunos participantes da implementação possuíam celulares, tinham a possibilidade de acesso dentro do ambiente da escola (parte externa), foram liberados pelos pais para levarem à escola e ainda contaram com acesso disponível à rede de *wi-fi*.

Os aplicativos atuais, como as redes sociais, não se limitam apenas a estabelecer relações, interações ou o encontro de pessoas, mas também permitem a criação de espaços de aprendizagem coletiva, troca de experiências e de conhecimento.

Dessa forma, a segunda estratégia utilizada envolvendo as TIC foram as postagens dos vídeos sobre os saberes conceituais técnicos do Handebol. A cada encontro postava-se na página da rede social um vídeo (*Youtube*) ou uma imagem sobre o tema que fora apresentado na aula. Quando os alunos foram questionados sobre as facilidades encontradas na aprendizagem por meio das TIC, obteve-se as seguintes respostas:

“Você usava a TIC para passar uma imagem ou vídeos dos ACPB e defensores, aquele questionário também, ou até mesmo curiosidades como aquele vídeo de jogadas de efeito. Isso é uma porta para você aprender mais” (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Por exemplo teve um vídeo bem longo que você colocou, mas você pedia para gente pegar um tempo determinado lá, mas eu comecei a assistir e não parei mais, porque eu entendia o que estava acontecendo ali. Se eu não tivesse o conhecimento conceitual ia ficar perdida e também quando a gente ficava em dúvida, pensava tipo “ah

deixa eu entrar no *face pra ver*” então tinha um acesso fácil e rápido” (ALUNO 8 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“E também, por exemplo, você fazia as perguntas, a gente respondia, e você já respondia novamente e pedia para gente analisar novamente e então a gente conseguia enxergar. Então tinha um bate papo assim bem legal” (ALUNO 10 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Observou-se que além de relacionar o uso da TIC com a aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol, a possibilidade de oportunizar papéis do *Sport Education* que utilizassem as tecnologias também facilitou a aprendizagem. De acordo com a fala dos alunos, poder relacionar o uso das TIC com os papéis de mídia facilitou o entendimento dos saberes conceituais técnicos:

“As TIC é uma plataforma que nós já estamos acostumados a usar e usar isso dentro do *Sport Education* é muito legal. Além de conseguirmos ver outras maneiras de utilizar as TIC” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Na parte da mídia foi interessante, por quando você estava gravando o vídeo, você precisa ter uma visão mais ampla e entender melhor o jogo para poder comentar. Por exemplo, sobre os atacantes a gente sabia o que tinha que analisar” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Os vídeos eram uma autocrítica também, então você consegue através do vídeo comparar os aspectos negativos daquele jogo e de cada equipe e assim você tenta não fazer igual, sabe você aprende olhando os vídeos” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Utilizar a TIC foi muito bom e facilitou a nossa aprendizagem e nos ajudava a entender melhor o jogo” (ALUNO 8 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Não foram encontradas pesquisas baseadas no *Sport Education* que envolveram o uso das TIC nos papéis ou durante a implementação. Essa lacuna pode ser explorada em pesquisas futuras, mas se mostrou como uma possibilidade positiva atrelada ao modelo. Nesse sentido, outra facilidade apontada pelos alunos que colaborou para aprendizagem dos saberes conceituais foi o acesso aos conteúdos fora do ambiente escolar. Essa característica das TIC de serem rapidamente acessadas e estarem disponíveis para busca de informações, mostrou-se como importante característica, estimulando a participação dos alunos e melhorando o

entendimento do jogo. Como verificou-se nas falas, eles acessavam as redes sociais após as aulas ou entre um encontro e outro:

“Ajudava a gente a pensar no jogo, na aula no conteúdo fora da escola também, então a todo momento estava pensando no jogo, nas táticas e tal. Então até no ponto de ônibus a gente se reuniu e ficou falando sobre os jogos, olhando os vídeos fora do momento da escola e sem ninguém me obrigar” (ALUNO 6 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Tipo com a gente também, por exemplo depois que a gente via o vídeo, começamos a mandar áudio no grupo do *WhatsApp* falando o que a gente precisava melhorar. E na escola também se encontrava e as vezes íamos falando e podíamos entrar a qualquer momento para ver de novo” (ALUNO 7 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Por fim, constata-se com os resultados apresentados, que os diferentes recursos e ferramentas tecnológicas potencializaram o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol durante os encontros, tiveram uma boa aceitação dos alunos e ainda facilitaram a realização de atividades. Por meio dos vídeos elaborados pelo grupo de mídia, os alunos puderam melhorar a capacidade de compreender o jogo e identificar os saberes conceituais técnicos do Handebol, individual ou coletivamente. Já as atividades postadas para avaliar o conhecimento desses saberes também possibilitaram que os alunos se motivassem para aprender, apresentando-se como ferramenta que estimula a realização das atividades.

5.3.2. Dificuldades

Mesmo com a apresentação das potencialidades do uso das TIC para o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos, durante a implementação da unidade didática foram observadas algumas dificuldades. O principal empecilho foi a baixa participação dos alunos nas discussões e nas atividades postadas pelo pesquisador no grupo do *Facebook*.

Percebeu-se que nas atividades que os alunos tinham “obrigação” de realizar, como a postagem dos vídeos do grupo de mídia, a participação foi efetiva e não foram apontadas dificuldades pelos alunos. Os grupos de mídia tinham até o final do dia do encontro para realizarem as postagens. A única exceção foi um grupo de alunos que gravou o vídeo em HD (*high definition*) e não conseguiu postar na página devido ao

tamanho do arquivo. Entretanto, resolveram a adversidade disponibilizando o vídeo em uma nuvem para os demais membros da turma.

Observou-se que a maior dificuldade dos alunos foi relacionada às atividades propostas ao longo da unidade didática. Na atividade abaixo, por exemplo, postada após o 4º encontro em que o tema da aula foi o subpapel dos defensores do atacante com posse de bola, verificou-se que de 40 participantes da turma, apenas 13 visualizaram a atividade, contendo 10 comentários e sete curtidas.

Figura 16: Participação dos alunos na rede social.



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Desde o primeiro encontro notou-se que muitas vezes os alunos visualizavam as atividades e não interagiam ou desenvolviam as discussões necessárias. Dessa maneira, no encontro seguinte os alunos foram questionados sobre quais seriam as dificuldades em relação às atividades propostas no grupo. Com a intenção de estimular e compreender a baixa participação estabeleceu-se o seguinte diálogo com os alunos:

Pesquisador: “- Pessoal, por que vocês não têm participado das discussões no grupo da rede social? Estão com alguma dificuldade? As atividades não são interessantes?” Alunos: “- Professor estamos sem tempo essa semana por causa das provas” / “- Não tinha visto que tinha postagem nova no grupo” (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de setembro de 2018).

Após o diálogo houve uma pequena melhora na participação. Entretanto, observou-se que os comentários e discussões eram construídos sempre pelos mesmos alunos. Esse fato foi identificado por eles próprios e foi possível verificar na fala dos alunos que essa dificuldade foi compreendida durante a implementação:

“No meu grupo tinha de cobrar bastante as pessoas para elas postarem os vídeos, “olha está acabando o prazo”, “posta logo”. Por que tinha pessoas que não ligavam, então tem uma discrepância porque tem gente que queria muito e tinha gente que não estava nem aí” (ALUNO 9 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“As pessoas ficavam omissas, porque você via que eles tinham visto, mas não tinha comentários ou então curtiam” (ALUNO 4 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

“Alguns participaram dos vídeos também por conta da cobrança de postar o vídeo explicando. Porque se não tiver alguém falando cobrando as pessoas acabam deixando de lado, isso era ruim, ponto negativo da TIC” (ALUNO 1 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Sabe-se que a utilização das TIC no ambiente educacional enfrenta diversas barreiras. Os resultados de algumas pesquisas mostram que dificuldades como problemas de estrutura, falta de equipamentos com bom funcionamento e de segurança dos docentes para trabalhar com esses recursos são aspectos que atrapalham a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem (DINIZ, 2014; FARIAS, 2017; CAGLIARI, 2018).

Acredita-se que durante a implementação, a dificuldade relacionada à baixa participação dos alunos prejudicou a aprendizagem de alguns participantes, tendo em vista que as atividades eram essenciais para o bom entendimento das aulas e que complementavam aspectos importantes para o desenvolvimento dos temas. Foi possível observar que quando os alunos discutiam e se envolviam com as atividades na rede social, apresentavam-se para os encontros com curiosidades, dúvidas e motivados. Entretanto, quando os participantes do grupo não tinham conhecimento da

última atividade postada ficavam desconectados dos objetivos da aula e na maioria das vezes se sentiam desestimulados a interagir e desenvolver os temas propostos. A falta de participação nas discussões e nas atividades foi observada pelos alunos, que a indicaram como um ponto negativo para o trabalho em equipe, com observado nas falas:

“Isso era ruim de trabalhar com eles. Porque daí esses mesmos alunos ficavam perdidos nas decisões do grupo depois, porque não viam a página ou então não participavam. Tinha que perder tempo para explicar, sendo que era só ele acompanhar lá” (ALUNO 8 – GRUPO FOCAL, 16 de outubro de 2018).

Verificou-se que se por um lado a utilização das TIC pode ser benéfica e ampliar as possibilidades de aprendizagem, aumentando a motivação e facilitando o processo em diversos momentos, mas isso requer envolvimento dos participantes. Por outro lado, esses recursos tecnológicos também apresentam alguns empecilhos ou dificuldades que necessitam de uma atenção especial para que não se tornem estratégias frustradas. O uso das redes sociais está muito mais relacionado ao lazer para os jovens do Ensino Médio que à realização de tarefas ligadas aos conteúdos escolares e isso precisa ser considerado pelo professor e pela escola. Por fim, acredita-se que mesmo com dificuldades, as TIC precisam ser cada vez mais inseridas nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs-se a investigar o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol em uma unidade didática estruturada a partir do *Sport Education* com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os resultados revelaram que o modelo proposto por Siedentop (1994), desenvolvido com as seis características e por no mínimo 20 aulas, contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol. Possibilitou oportunizar experiências positivas quanto ao envolvimento com a modalidade, ao entusiasmo pela prática e motivação para o desenvolvimento de tarefas. Por meio dos papéis apresentaram-se as diversas partes envolvidas com o Esporte, que promoveram uma vivência autêntica desse universo. Além de proporcionar inúmeros momentos para o desenvolvimento dos saberes conceituais, corporais e atitudinais.

Desta forma, as três competências (domínio de habilidades técnicas e táticas da modalidade; compreensão das regras e do jogo e apreciação do jogo; entusiasmo com a prática esportiva), elencadas por Siedentop (1994) foram evidenciadas durante a implementação. O modelo mostrou-se capaz de formar alunos mais competentes no domínio das habilidades táticas do Handebol, permitindo uma melhora satisfatória no jogo e na competição. Oportunizou um melhor entendimento das regras, compreensão e apreciação mais apurada do jogo, além de estimular e motivar para a prática esportiva.

Em relação às possibilidades para os docentes, o modelo mostrou-se atrativo e desafiador. Por se tratar de uma proposta de instrução indireta, favoreceu a autonomia aos alunos e reforçou a necessidade de organização do docente para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa particularidade permite ao professor estruturar a unidade didática de acordo com a sua realidade, com liberdade para desenvolver os objetivos de aprendizagem.

Entretanto, foram enfrentados alguns empecilhos quanto à estrutura física da escola, que por alguns momentos dificultaram a implementação. O forte calor e a exposição ao sol foram fatores que desmotivaram alguns alunos em determinadas ocasiões. Essa dificuldade é encontrada na maioria das realidades escolares, mas não foi entendida como prejudicial para os resultados.

Sobre a aprendizagem dos saberes conceituais técnicos do Handebol, observou-se uma melhora dos conhecimentos em relação aos elementos do desempenho esportivo (tática individual e sistemas de jogo). Os alunos demonstraram ao longo da unidade didática, por meio das atividades propostas e dos vídeos elaborados, uma apropriação desse conhecimento, por meio da compreensão dos subpapéis dos jogadores e dos sistemas táticos apresentados. Essa melhora possibilitou uma visão mais ampliada e crítica do Handebol e viabilizou a compreensão das ações táticas.

Outro saber conceitual avaliado durante a implementação foram as regras do Handebol. No início os alunos apresentavam alguns conhecimentos em relação a elas, entretanto, desconheciam regras atuais e muitas vezes não sabiam implementá-las nas situações de jogo. Com uma apresentação progressiva desse conhecimento ao longo da unidade didática, observou-se que os alunos entenderam melhor as situações do jogo e sua dinâmica, apresentaram um jogo mais fluído, o que colaborou também para uma visão mais crítica e reflexiva da modalidade.

O conhecimento das regras esportivas e a experiência de vivenciar diversos papéis no *Sport Education*, sobretudo a arbitragem, resultou em uma melhora nas atitudes e comportamentos dos alunos. Por meio da evolução desse conhecimento e a participação como árbitros, os alunos passaram a ser mais respeitosos entre si, exercendo atitudes de cordialidade e cooperação.

O uso de recursos e ferramentas das TIC foi fundamental para o desenvolvimento dos saberes conceituais, pois potencializaram o processo de ensino e aprendizagem, colaborando para um maior envolvimento dos alunos e tornando as aulas mais motivantes. As redes sociais, os celulares e a *internet* possibilitaram: a oportunidade de compartilhar experiências e reflexões por meio de gravações de vídeos; discussões positivas sobre os temas; a apresentação de vídeos sobre os elementos do desempenho esportivo, regras e curiosidades; acesso a informação de maneira instantânea; entre outros aspectos.

Por outro lado, na utilização das TIC também surgiram empecilhos. A falta de participação nas discussões e atividades postadas pelo pesquisador durante a implementação ocorreu por parte de alguns alunos. O acúmulo de atividades escolares e a falta de tempo foi a principal justificativa apresentada pelos não participantes. Observou-se que durante alguns encontros, pela falta de participação existiu a dificuldade em acompanhar as informações passadas por meio das redes

sociais, que também foi sentida pelos colegas dos respectivos grupos. Por conta desses problemas foram utilizadas algumas estratégias para minimizar essa limitação, como por exemplo, apresentação e reflexão no início dos encontros sobre os vídeos e atividades postadas na rede social.

Por fim, as principais contribuições dessa pesquisa relacionam-se à junção dos elementos que favoreceram o desenvolvimento dos saberes conceituais técnicos do Handebol. O modelo *Sport Education* e as TIC foram usados de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem da modalidade, colaboraram para uma experiência esportiva legítima, que garantiu a aprendizagem dos saberes conceituais propostos, na qual os alunos se mostraram motivados e incentivados tanto pela nova maneira de aprender esporte, quanto pelo uso de recursos tecnológicos. Com isso, foi possível ressignificar o ensino do Handebol para os participantes e despertar autonomia para o processo de aprendizagem.

Ainda, observa-se a necessidade novas investigações sobre o modelo *Sport Education* e outras possibilidades da Pedagogia do Esporte para a Educação Física escolar, assim como, o uso das TIC como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Também, sugerem-se implementações em escolas com outras realidades culturais e sociais, maior número de aulas e a utilização de turma controle para comparação de dados.

A partir dessa experiência, vislumbra-se a perspectiva de ampliar os conhecimentos adquiridos por meio dessa dissertação e difundir estratégias, como o *Sport Education*, com outros professores da área, no sentido de ampliar o desenvolvimento de metodologias atuais da Pedagogia do Esporte, para novas possibilidades de ressignificar o ensino do Esporte na Educação Física escolar.

7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.; MESQUITA, I.; HASTIE, P. A. **Review of the status learning in research on sport Education: Future research and practice.** Journal of sports Science and medicine, v. 13, p. 846-858, 2014.

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. **A Educação Física no Ensino Médio: relevante ou irrelevante?** Instituto Catarinense de Pós-graduação, v. 1, n. 1, 2008.

BAYER. C. **O ensino dos desportos colectivos.** Lisboa: Dinalivro, 1994.

BARRAL, G. L. L.; Liga esse celular: Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. **Revista Fórum Identidades.** v. 12, p. 94-117, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1889/1648>>. Acesso em 27 dez. 2018.

BARROSO, A. L. R. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2015.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. **A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 20, n. 2., p. 281-289, 2 trim. 2009.

BARROSO, A. L. R.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Esporte.** In: Educação Física no Ensino Médio: diagnósticos, princípios e práticas. DARIDO, S. C. (orgs). Ijuí: Ed. Unijúí, 520p. 2017.

BETTI, M. **A Janela de Vidro:** esporte, televisão e Educação Física. 1997. 278 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 1997.

BETTI, M. **Educação Física, cultura e sociedade.** *Lecturas: Educación física y deportes, Revista digital.* Buenos Aires, ano 17, nº 174, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd174/educacao-fisica-cultura-e-sociedade.htm>>. Acesso em: 10/09/2018.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. **“Imagens em ação”:** Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. Movimento. Porto Alegre, vol. 12, n. 02, p. 95-120, 2006.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. **Educação física escolar:** perspectiva de alunas do ensino fundamental. Revista Motriz, v. 9, n. 3, p. 135-142, 2003.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física escolar:** uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.1, n.1, p. 73- 81, 2002.

BIANCHI, P. **A presença das tecnologias de informação e comunicação na Educação Física permeada pelo discurso da indústria cultural.** Lecturas, Educación Física y Deportes, n. 120, v.13,p.1-13, 2008.

BIANCHI, P.; HATJE, M. **A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria.** Pensar a Prática, Vol. 10. Núm. 2, pág. 291-306, 2007.

BIANCHI, P.; PIRES G. L. **Possibilidades para o ensino-aprendizagem com TICs na Educação Física escolar: uma experiência com Blogs.** Caderno de Formação RBCE, p. 45-55, mar. 2010.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994.

BONATO, N. A. M. **O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o currículo de educação física do estado de São Paulo.** 2014. Tese (Doutorado em Educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

BORGES, R. M.; GAYA, A. C. A.; GONZÁLEZ, F. J.; GALATTI, L. R. **Possibilidade de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: uma pesquisa-ação com professores de educação física.** Revista Motrivivência, v. 29, n. 50, p. 104-122, maio/ 2017.

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento.** Movimento, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F.J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3ª ed. Ijuí: Editora Unijúí, 2014, p. 241-247.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Edição Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62.jan. /dez. 2007.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Lei número 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União em 13 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-publicacaoriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Lei número 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Lei número 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CAGLIARI, M. S. **Pedagogia do esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2018.

CAMILO, R. C.; BETTI, M. **Multiplicação e convergência das Mídias: desafios para a Educação física escolar.** Motrivivência, n. 34, p.122-135, jun. 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, V. G.; TAVARES JÚNIOR, F. **Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio.** Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 41, p. 239-258, 2016.

CELANTE, A. **Educação Física no Ensino Médio: uma experiência de intervenção na perspectiva da cultura corporal.** 2000. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHICATI, K. C. **Motivação nas aulas de educação física no ensino médio.** Revista da Educação Física, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CORDEIRO, V. H.; LEVANDOSKI, G. **Handebol na escola: uma análise do conhecimento de estudantes do ensino médio.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 4, n. 8, jul./dez. 2016.

COSTA, I. T.; GARGANTA, J.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I. **Análise do comportamento tático no futebol.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 21, n. 3, p. 443-445, 3 trim. 2010.

DAMICO, J. **Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em Educação Física.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 12, n.2, p. 35-67, mai/ago. 2006.

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

DARIDO, S. C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, S. C. **Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola.** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.; RAMOS G. N. S.; GALVÃO Z.; FERREIRA L. A.; MOTA E SILVA E. V.; RODRIGUES L. H.; SANCHES L.; PONTES G. CUNHA F. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. Revista paulista Educação Física, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

ELO, S.; KYNGAS, H. **The qualitative content analysis process**. Journal of Advanced Nursing, v. 62, n. 1, p. 107-115, 2008.

EVANGELIO, C.; DÍAZ, J. S.; VÍLLORA, S. G.; RÍO, J. F. **The sport education model in elementary and secondary education: a systematic review**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 931-946, jul./set. de 2018.

EVANGELIO, C.; VÍLLORA, S. G.; OLIVARES, J. S.; VICEO, J. C. P. **El modelo de educación deportiva em España: uma revision del estado de la cuestión y prospectiva**. Cuadernos de psicología del deporte, v. 16, n.1, p. 307-324. 2016.

FARIAS, A.N. **Livro didático e as TIC: limites e possibilidades para as aulas de educação física do município de Caucaia/CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias)– Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

FEITOSA, W. M. N.; TASSITANO, R. M.; TENÓRIO, M. C. M.; ALBUQUERQUE, A.; GUIMARÃES, F. J. P. S.; LIMA NETO, A. J. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio da rede pública Estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo?** Revista da Educação Física, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim. 2011.

FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio nas aulas de Educação Física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FRAIHA, A. L. G. **TIC nas aulas de educação física: para ensinar basquetebol**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. DARIDO, S. C. **Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos**. Revista Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, jul./set. 2010.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar**. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n. 9, jul./dez. 2006.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. **Pedagogia do Esporte: Tensão na Ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos**. Revista Educação Física/UEM, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim. 2014.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A minimização dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. Educação, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O. M.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; DI THOMMAZO, A.; DARIDO, S. C **A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões**. Revista Mineira de Educação Física, v. 14, p.109-137,2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, V. A. C. **Educação física escolar e currículo do estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do hip hop e street dance**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

GERMANO, V. A. C.; FERREIRA, A. F.; MILANI, A. G.; DINIZ, I. K. S. **Tecnologia da informação e comunicação: possibilidades e experiências**. In: Educação Física no Ensino Médio: diagnósticos, princípios e práticas. DARIDO, S. C. (orgs). Ijuí: Ed. Unijúí, 520p. 2017.

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

GINCIENE, G. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2016.

GINCIENE, G. **A utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino dos 100 metros rasos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

GOMES, K.R; SILVA, V.S; BARBOSA, J.S.D. **A inovação nas aulas de educação física com auxílio das tecnologias**. VI colóquio internacional: Educação e contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FENSTERSEIFER, P. E. **Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas**. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). Legados do esporte brasileiro – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **O ensino dos esportes. Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. 2. Ed. – Maringá: Eduem, 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I**. Cadernos de formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II**. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J. **O ensino dos esportes**. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. 2. Ed. – Maringá: Eduem, 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; **Sistemas de classificação dos esportes**. In: O fenômeno esportivo: ensaios reflexivos. Ricardo Rezer (org.), Chapecó, Argos, 2006.

GRAÇA, A. MESQUITA, I. **A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos**. Revista Portuguesa de Ciência do Desporto, v. 7, n. 3, p. 401-421, set./dez. 2007.

GRECO, P.J. **Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos**. Revista Brasileira de Educação Física, São Paulo, v. 20, p. 210-12, Suplemento n. 5, set. 2006.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004.

HASTIE, P. A.; CALDERÓN, A.; ROLIM, R.; GUARINO, A. J. **The development of skill and knowledge during a sport education season of track and Field athletics**. Research quarterly for exercise and sports, n. 84, p. 336-344, 2013.

HASTIE, P. A.; OJEDA, D. M.; & LUQUIN, A. C. **A review of research on Sport Education: 2004 to the present.** Physical Education and Sport Pedagogy, V.16, n. 2, p. 103-132, 2011.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro didático como tecnologia educacional: uma proposta de construção coletiva para organização curricular do conteúdo voleibol.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2012.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **O “Estado da Arte” do voleibol e do voleibol na escola.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 24, n. 4, p. 175-186, 2016.

IMPOLCETTO, F. M.; THOMAZZO, A. D.; BONFÁ, A. C.; BARROS, A. M.; SÁ, C.S.; BROUCO, G. R.; RODRIGUES, H.; TERRA, J.; IÓRIO, L. S.; VÊNANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; SOUZA JUNIOR, O.; GASPARI, T.; BATTISTUZZI, V. M.; DARIDO, S. C. **Educação Física no ensino fundamental e médio: A sistematização dos conteúdos nas perspectivas de docentes universitários – sistematização dos conteúdos da Educação Física.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 6, n. 1, 2007.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **Sistematização dos conteúdos do voleibol: possibilidades para Educação Física escolar.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 19, n. 2, p. 90-100, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas: Papyrus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6 ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004. Disponível em: <
http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf. Acesso em: 10/09/2018.

LIMA, C. O.V; COSTA, G. C. T; GRECO, J. P. Conhecimento tático no voleibol: estudos e pesquisas na área. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.9, n.2, p. 13-20, 2010.

MACHADO, G. V. **Pedagogia do esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal.** 2012. Dissertação de Mestrado em Educação Física na área de Biodinâmica do Movimento e do Esporte – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MAHEDERO, P.; CALDERÓN, A.; ESTERO, J. L. A.; HASTIE, P. A.; GUARINO, A. J. **Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and**

game performance in a mini-volleyball sport education season. Journal of Teaching in physical Education, v. 34, p. 626-641, 2015.

MATTHIESEN, S. Q.; DARIDO, S. C.; LORENZETTO, L. A.; IÓRIO, L. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; NETO, L. S.; SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A.; MONTEIRO, A. A.; GALVÃO, Z. **Linguagem, corpo e educação física.** Revista Mackenzie de Educação Física e esporte, ano 7, n. 2, 2008.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte Editora, 2007.

MELO, S. C.; BRANCO, E. S. **O uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de educação física.** In: Congresso Nacional de Educação – EUCERE, 5. 2011, Curitiba. **Anais...**, Curitiba, nov. 2011, p. 2990-3000.

MENEZES, R. P. **O ensino dos sistemas defensivos do handebol:** considerações metodológicas acerca da categoria cadete. Pensar a prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1 – 15, jan./abr. 2010.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. **Modelos instrucionais do Ensino do Desporto.** In ROSADO, I.; MESQUITA, I. (Edits.), **Pedagogia do Desporto** (pp. 39-68). Lisboa, 2009.

MESQUITA, I.; PEREIRA, J. A. R.; ARAÚJO, R.; FARIAS, C.; ROLIM, R. **Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do modelo de educação desportiva numa unidade didática de atletismo.** Revista Motricidade, v. 12, n. 1, p. 26-42, 2014.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de educação física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o Facebook.** 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEIRA, M. G. JÚNIOR, M. S. **A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** Revista Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NUÑES, P. R. M. **Handebol: motivos para a prática do esporte nos atletas das equipes finalistas dos XXI jogos escolares de Campo Grande/MS-2006.** In: VI Encontro Nacional de Professores de Handebol das Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Florianópolis-SC de 03 a 07 de outubro de 2007.

OLIVEIRA, A. A. B. **Educação Física no Ensino Médio diante de algumas perspectivas legais: desafios em busca da legitimidade.** In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

PAES, R. R. **Pedagogia do esporte: contextos, evoluções e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 20, n. 19, p. 39-58, set. 2006.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

PEREIRA, C. **Modelo de Educação Desportiva: da aplicação à aprendizagem**. Porto. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto do Porto, 2015.

PEREIRA, J. A.; MESQUITA, I.; ARAÚJO, R.; ROLIM, R. **Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e a modelo instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física**. Revista Portuguesa de Ciência do Desporto, v. 13, n. 2, p. 29-43, 2013.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. Revista da Educação Física, Maringá, v. 16, n. 2, p.121-127, 2005.

PORTO, T. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis relações construídas**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. In: Silva, J. V. P.; Silva, L. L. G.; Moreira, W. W. (Org.). **Educação Física e Seus Diversos Olhares**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, p. 35-54.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens**. Revista Motriz, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009.

RIDEOUT, V. J.; FOEHR, U. G.; ROBERTS, Do.F. **Generaton M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds**. [s.l.: s.n.], 2010.

RIPARI, R.; BARROS, M. J. A.; FREITAS, J. F. F.; LEONARDI, T. J. **Educação física sob olhar dos alunos do ensino médio**. Educacion física y ciência, v. 20, n. 2, abril-junio, 2018.

RODRIGUES, H. A. **Basquetebol na escola: construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S.C. **A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 137-154, maio/agosto, 2008.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S.C. **O livro didático na educação física escolar: a visão dos professores**. Revista Motriz, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, jan./mar. 2011.

RODRIGUES, N. C. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.1 (1-22), jan-jun, 2009.

RUFINO, L. G. B. **"Campos de luta": o processo de construção coletiva de um livro didático na educação física no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2012.

RUFINO, L. G. B.; IMPOLCETTO, F. M.; DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Educação Física no Ensino Médio diante de algumas perspectivas legais: desafios em busca da legitimidade. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. **Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino.** Revista Motrivivência v. 28, n. 48, p. 42-60, set.2016.

SCARBORO, S.; PRITCHARD, T. **Using the sport Education to teach the timeline sport of golf.** The journal of physical Education, v. 86, n. 9, nov./dec. 2015.

SEBRIAM, D.C.S. **Utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino de educação física.** (Dissertação de Mestrado). 2009. Programa Erasmus Mundus – Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação – Portugal, Espanha e França.

SIEDENTOP, D; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. D. **Complete guide to Sport Education.** 2ª edição. Human Kinetics, 2011.

SIEDENTOP, D. **Sport Education: Quality PE through positive sport experiences.** Human Kinetics, Champaign, IL. 1994.

SIEDENTOP, D. **What is sport education and how does it work?** Journal of physical education, recreation e dance, v. 69, n. 4, p.18-20, 1998.

SILVA, T. F. R.; FERREIRA, L. A.; VERARDI, C. E. L. Conhecimentos declarativos técnico-táticos de handebol manifestados por estudantes em aulas de educação física. Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 93-107, setembro/2018.

SMITHER, K.; ZHU, X. **High school students' experiences in a Sport Education unit: the importance of team autonomy and problem-solving opportunities.** European Physical Education Review, Michigan, v. 17, n. 2, p. 203-217, 2011.

SPITTLE, M.; BYRNE, K. **The influence of Sport Education on student motivation in physical education.** Physical Education and Sport Pedagogy, Milton Park, v. 14, n. 3, p. 253-266, 2009.

SARRUGE, C. S. L. **Compreensão da lógica do jogo na iniciação do voleibol: a contribuição das novas tecnologias.** 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2018.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. **Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação.** Pensar a Prática, Goiânia, v.12, n.2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

TASIR, Z. et al. **Students' Perception towards the Use of Social Networking as an e-learning Platform.** In: 10TH WSEAS INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 10., p. 70 – 75, 2011, Penang/Malaysia. Recent Researches In Education. Disponível em: <<http://www.wseas.us/books/2011/Penang/EDU.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J. **O ensino do esporte utilizando o modelo sport education: um relato de experiência.** In: Educação Física no Ensino Médio: diagnósticos, princípios e práticas. DARIDO, S. C. (orgs). Ijuí: Ed. Unijúí, 520p. 2017.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J.; SAWITZKI, R. L. **A experiência do Sport Education nas aulas de educação física: utilizando o modelo em unidade didática de futsal.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 24, n.3, p. 735-748, jul./set. 2018.

WALLHEAD, T.; NTOUMANIS, N. **Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education.** Journal of Teaching in Physical Education, Champaign, v. 23, n. 1, p. 4-18, 2004.

WALLHEAD, T.; O'SULLIVAN, M. **Sport education: Physical education for the new millennium?** Physical Education and Sport Pedagogy, v. 10, n. 2, p. 181–210, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES – DIÁRIO DE CAMPO

Roteiro de observações diário de campo		
Objetivo da aula:		
Data: ____/____/____		
Conteúdo da aula	<ul style="list-style-type: none"> • O que foi proposto como objetivo da aula, foi apropriado pelos alunos? • Foi observada apropriação dos alunos de algum saber conceitual do handebol durante a aula? Se sim, qual? 	
Utilização das TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos positivos • Pontos negativos • Os alunos conseguiram utilizar as TIC para desenvolver alguma característica do <i>Sport Education</i>? Se sim, qual? 	
Comentários dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Observação dos comentários dos alunos durante a aula. • Atitudes dos alunos representadas durante as atividades. • Reclamações ou elogios sobre a utilização das TIC 	
Observações do pesquisador/professor	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais problemas enfrentados pelo professor. • Dificuldades e avanços com o uso das TIC durante a aula. 	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS GRUPO FOCAL

1) O grupo já tinha ouvido falar sobre saberes conceituais de qualquer modalidade esportiva?
2) O que aprenderam sobre saberes conceituais do handebol?
3) Esses conhecimentos contribuíram para o jogo? Se sim, em qual sentido?
4) Como foi a experiência de conhecer e vivenciar diversos papéis relacionados ao esporte?
5) Conseguiram identificar os avanços e dificuldades da equipe e dos colegas durante o jogo?
6) O grupo já havia utilizado celulares nas aulas? E a <i>Internet</i> ? Já utilizaram as redes sociais para trabalhos da escola?
7) Foi interessante utilizar essas tecnologias?
8) Quais as maiores dificuldades em utilizar essas tecnologias?
O grupo acredita que as TIC facilitaram ou dificultaram para aprendizagem dos saberes conceituais? Como? Por que?

APÊNDICE C – PLANOS DE AULAS

<p>1º Encontro – Aulas 1 e 2</p> <p>Objetivo Formação das equipes para temporada e apresentação dos papéis (<i>Sport Education</i>)</p> <p><i>Brainstorming</i> diagnóstico sobre saberes conceituais técnicos</p> <p>Ensinar as seguintes regras específicas: – <i>A quadra e o jogo, tamanho das bolas (H1, H2, H3), duração da partida e substituições.</i></p>
<p>Desenvolvimento</p> <p>1º momento: Apresente as informações referentes a temporada (período, cronograma, pontuações, papéis, evento culminante, etc.). Nesse mesmo momento cabe a divisão dos alunos, sendo 3 equipes com aproximadamente 13 alunos em cada. Aos alunos ficam encarregados a tarefa de se organizarem sozinhos e por manter uma equivalência nas equipes, separando os alunos mais habilidosos e garantindo a inclusão das meninas. Caso exista a necessidade, realize uma intervenção, a fim de colaborar para um equilíbrio maior das equipes, justificando que as disputas são mais interessantes com equipes bem divididas.</p> <p>2º momento: Cada grupo (já com suas respectivas equipes) elabora um <i>Brainstorming</i> diagnóstico sobre os saberes conceituais técnicos do handebol. As equipes têm entre 15 a 20 minutos para apontar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.</p>
<p><i>Sport Education</i></p> <p>Papéis da temporada</p> <p><i>Jogadores (13 alunos):</i> Cada equipe conta com aproximadamente 13 jogadores. Em conjunto os alunos têm que dividir em dois times dentro da sua equipe (Ex: dentro da equipe A, teremos os jogadores que fazem parte da A1 e A2). Isso ocorre para garantir a participação de todos os jogadores. Sendo assim, durante a temporada quando a equipe A estiver jogando no primeiro tempo, participa os jogadores A1 e no segundo tempo os jogadores A2.</p> <p><i>Auxiliares Técnicos (13 alunos):</i> Como citado acima dentro de uma equipe A, haverá uma divisão em outras duas equipes A1 e A2. Desta maneira, sempre quando a equipe A1 jogar os alunos da equipe A2 analisam o desempenho tático de seus próprios companheiros. Com a troca das equipes para o segundo tempo da partida os alunos da equipe A1 tem a mesma função dos respectivos colegas. Vale ressaltar que os alunos são orientados a cada aula para análise daqueles elementos táticos trabalhados na aula. Essa análise deve ser discutida com os integrantes da equipe.</p> <p>Enquanto duas equipes participam do jogo, a outra equipe é mantida como apoio e tem os seguintes papéis:</p> <p><i>Árbitros (dois alunos):</i> responsáveis pela arbitragem dos jogos durante toda a temporada.</p> <p><i>Mesários/ auxiliares de arbitragem (dois alunos):</i> responsáveis pelo preenchimento das súmulas, cronometragem do tempo, marcação do placar e demais tarefas do mesário.</p> <p><i>Mídia de debate aberto (nove alunos):</i> Esse grupo é subdividido em três grupos, sendo eles: Análise da arbitragem (três alunos), bate bola tático (três alunos) e discutindo atitudes (três alunos).</p> <p>Os três grupos têm a mesma função de produção de um vídeo para discussão sobre aquela rodada da temporada. A diferença entre eles é que cada grupo é responsável por analisar um aspecto diferente da partida. O grupo de análise de arbitragem deve apontar quais foram as dificuldades dos árbitros, se eles conseguiram apitar com qualidade, quais os lances foram polêmicos etc. Já o grupo do bate bola tático deve analisar o desempenho tático das equipes, e o último grupo deve analisar como foram as atitudes e valores dos jogadores durante a partida. Os três membros devem criar um pequeno debate no vídeo (o vídeo terá duração</p>

máxima de um minutos e 30 segundos) apontando suas opiniões e críticas quanto as situações apresentadas.

Durante esse primeiro encontro os alunos reúnem-se para organizar a competição e os respectivos jogos. Elaboração da tabela de jogos, quadro de pontuação e elaboração do regulamento da temporada. Todos esses elementos são divulgados durante toda a temporada na página da rede social do *Facebook*.

Roda final

No momento final, conduza os alunos a uma reflexão e discussão sobre o equilíbrio das equipes e os possíveis confrontos. Apresente quais as regras para toda a unidade didática, como pontuação dos jogos e regras disciplinares. Estabelecer essas regras inicialmente é fator fundamental para um bom segmento da temporada.

Tarefa/TIC

Os alunos têm que postar no grupo do *Facebook* qual a programação para toda temporada (divisão dos papéis; troca de papéis), além de postar o resultado do *Brainstorming* realizado.

2º Encontro – Aulas 3 e 4

Problema tático

Manutenção da posse de bola

Objetivo

Ensinar os elementos táticos individuais de ataque correspondes a fase de manutenção da posse de bola:

- *ACPB: conservar a bola, visualizar antes de passar;*
- *ASBP: aparecer para receber, procurar os espaços vazios.*

Ensinar as seguintes regras específicas:

- *Manejo de bola e jogo passivo.*

Desenvolvimento

1º momento: Relembrando o *Brainstorming* realizado na última aula, apresente qual é a importância de compreender o jogo taticamente, incentivando os alunos a pensarem nas funções dos jogadores.

2º momento (prático):

1) Jogo dos dez passes – Em uma área retangular, cinco alunos contra cinco alunos devem realizar a quantidade de dez passes consecutivos sem a interrupção da equipe sem posse de bola. Os defensores devem recuperar a bola.

2) Conscientização tática: Após a primeira atividade faça perguntas que estimulem os alunos a pensarem em possíveis soluções para as dificuldades encontradas. PP: “Qual a dificuldade de passar a bola?” PP:” O que o jogador sem a posse de bola deve fazer para receber?” PP:” para que a equipe possa obter ponto/sucesso no jogo o que se deve fazer?”.

3) Jogo 3x1 no retângulo – Em um retângulo, três atacantes ficam no vértice do retângulo e só podem passar a bola ou se deslocar sem bola pelas linhas do retângulo. O defensor deve tentar recuperar a bola. Nesse jogo, toda vez que o ACPB pegar na bola, ele deve ter duas opções de passe. Logo, o ASPB deve se mover para ser opção.

4) Jogo 3x2 no retângulo – Em um retângulo, três atacantes ficam no vértice do retângulo e só podem passar a bola ou se deslocar sem bola pelas linhas do retângulo. O defensor deve tentar recuperar a bola. Nesse jogo, toda vez que o ACPB pegar na bola, ele deverá ter duas opções de passe. Logo, o ASPB deve se mover para ser opção.

<p>Sport Education Nesse segundo encontro, os alunos irão fazer apenas simulações dos papéis para que possam se familiarizar com as funções. Todos jogam contra todos (AxB, BxC, CxA). Vale ressaltar que esses jogos iniciais ainda não fazem parte da temporada.</p>
<p>Roda final Nesse momento conduza perguntas aos alunos sobre quais foram os elementos táticos que apareceram durante o jogo. Será discutido e refletido com os alunos a importância de conservar a posse de bola, observar para passar, aparecer para receber, ocupar os espaços vazios para que a equipe encontre melhores soluções de marcar o ponto ou conquistar o objetivo ao longo do jogo.</p>
<p>Tarefa/ TIC Poste na página do <i>Facebook</i> um vídeo de um jogo formal (equipes profissionais) sobre a tática individual trabalhada na aula. Cada aluno deve identificar um lance ou um momento do vídeo que consiga perceber esses elementos e enviar nos comentários do vídeo.</p>
<p>3º Encontro – Aula 5 e 6</p>
<p>Problema tático Progressão em direção ao alvo</p> <p>Objetivo Ensinar os elementos táticos individuais de ataque correspondes a fase de progressão em direção ao alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>ACPB: passar a bola para um companheiro próximo a baliza;</i> – <i>ASPB: solicitar a bola e aparecer para receber em progressão a baliza.</i> <p>Ensinar as seguintes regras específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>O gol, área do goleiro e goleiro.</i>
<p>Desenvolvimento 1º momento: Em uma roda de conversa inicial, relembre momentos e atividades da aula passada, assim como, os saberes tratados no encontro.</p> <p>2º momento (prático):</p> <p>1) Jogo da invasão ou <i>touch</i> handebol – Os alunos são distribuídos em grupos de três contra três. Será utilizado um espaço retangular onde cada equipe será responsável por um lado desse espaço. O objetivo dos alunos é trocar passes e conseguir invadir a zona da equipe adversária, reproduzindo o que seria um <i>touchdown</i> no futebol americano. A equipe adversária por sua vez deve tentar defender sua zona e roubar a bola. Não é permitido bater/driblar a bola no primeiro momento, apenas três passos em progressão.</p> <p>2) Conscientização tática: Após a primeira atividade faça perguntas que estimulem os alunos a pensarem em possíveis soluções para as dificuldades táticas encontradas. PP: “Qual a dificuldade para marcar o ponto?” PP: “Além do ASPB aparecer para receber, ele deve procurar quais posições?”.</p> <p>3) Jogo de Raguebi adaptado – Os alunos são dispostos em grupos de sete jogadores e utilizam todo espaço da quadra. O objetivo do jogo é que a equipe com posse de bola marque o ponto entrando dentro da área da equipe adversária. Para isso, os alunos não devem passar a bola para os companheiros que estiverem atrás da linha da bola. A equipe adversária deve roubar a bola e evitar a progressão adversária.</p>
<p>Sport Education Jogo entre a equipe A e B, com a equipe C de apoio.</p> <p><i>Jogadores (13 alunos): 1º tempo (seis minutos): A1 versus B1 / 2º tempo (seis minutos): A2 versus B2.</i></p>

Auxiliares Técnicos (13 alunos): 1º tempo: A2 e B2 analisa os elementos táticos do ACPB (*visualizar antes de passar*) e ASBP (*aparecer para receber, procurar os espaços vazios*) do A1 e B1, respectivamente. 2º tempo inversão dos papéis.

Mídia de debate aberto (nove alunos): Análise da arbitragem (três alunos); bate bola tático (ACPB e ASBP) (três alunos); discutindo atitudes (três alunos).

Roda final

Ao final da aula faça pergunta aos alunos sobre quais foram as melhoras percebidas em relação a aula passada. Quais foram as dificuldades e facilidades durante o jogo e se aquelas dificuldades citadas no início da aula, voltaram a acontecer com frequência.

Tarefa/ TIC

Como tarefa os alunos postam o vídeo produzido pela equipe apoio (*Mídia de debate aberto*). A partir desse vídeo os alunos fazem comentários e discutem sobre os apontamentos gerados pela equipe de apoio em relação aos elementos táticos trabalhados na aula. Esses apontamentos devem ser conduzidos pelo professor para evitar comentários que fujam do objetivo da aula.

Na segunda atividade faça uma postagem de um vídeo sobre os goleiros do handebol. Faça perguntas aos alunos relacionados as condutas permitidas e proibidas para a função de goleiro (ex. ataque com sete jogadores, substituindo o goleiro). Os alunos devem opinar de acordo com as regras apresentadas.

4º Encontro – Aula 7 e 8

Problema tático

Progressão em direção ao alvo

Impedir/dificultar a progressão ao alvo do adversário

Objetivo

Ensinar os meios táticos de grupo de ataque e defesa correspondes a fase de progressão em direção ao alvo:

- *ACPB e ASPB: progredir em direção a baliza rapidamente para aproveitar a superioridade;*
- *Defensores do ACPB e do ASPB: impedir a progressão em direção ao alvo, voltando rapidamente e se organizando coletivamente na frente do gol;*

Ensinar as seguintes regras específicas:

- *O tiro de saída, o tiro lateral, tiro de meta, tiro livre, tiro de sete metros.*

Desenvolvimento

1º momento: Inicie a aula discutindo os vídeos e situações apresentadas durante a semana no grupo. Comente com os alunos sobre as situações táticas e sobre as regras que apareceram. A partir deste momento, inicie outra discussão sobre a dinâmica do jogo de handebol, perguntando aos alunos se nos vídeos apresentados até o momento o grupo consegue perceber a velocidade do jogo. Conceitue que o handebol é uma das modalidades esportivas coletivas mais rápidas, o que exige uma organização coletiva dos jogadores.

2º momento (prático):

1) Jogo 3 + Goleiro + apoio *versus* 3 + Goleiro + apoio. O jogo é realizado três contra três jogadores mais os goleiros e cada equipe deverá contar com um jogador de apoio. Porém, os jogadores apoios só podem entrar na quadra na fase defensiva e quando todos do time (três jogadores) estiverem posicionados entre a linha dos nove e área do gol.

2) Conscientização tática: Após esse primeiro momento questione os alunos sobre o que eles puderam perceber durante a atividade. PP: “O que acontece quando a equipe com posse de bola ataca rapidamente?” PP: “O que deve fazer a defesa para se organizar e evitar o gol?”

3) Após essa discussão para apresente a necessidade de se organizarem coletivamente para obterem vantagem no jogo, os alunos irão participar da mesma atividade inicial.

Sport Education/ TIC

Jogo entre a equipe B e C, com a equipe A de apoio.

Jogadores (13 alunos): 1º tempo (seis minutos): B1 versus C1 / 2º tempo (seis minutos): B2 versus C2.

Auxiliares Técnicos (13 alunos): 1º tempo: B2 e C2 analisa quantas situações as equipes conseguiram se organizar coletivamente de maneira mais rápida para obterem vantagem no jogo do B1 e C1, respectivamente. 2º tempo inversão dos papéis.

Mídia de debate aberto (nove alunos): Análise da arbitragem (três alunos); bate bola tático (organização coletiva das equipes) (três alunos); discutindo atitudes (três alunos).

Roda final

Ao final da aula faça uma reflexão com os alunos sobre as situações apresentadas nas atividades, quais as dificuldades e facilidades encontradas com os alunos.

Tarefa/ TIC

Após o final do encontro poste na página do *Facebook* imagens relacionadas as intenções táticas (retiradas de jogos formais oficiais), perguntando aos alunos quais seriam as melhores atitudes a serem tomadas naquele momento. As imagens vão estabelecer uma relação com a organização coletiva das equipes. Poste imagens dos DACPB e DASPb e questione o posicionamento dos jogadores, se estão entre o gol e o adversário, etc. Poste também um vídeo onde apresenta a dinâmica do jogo, com saídas rápidas, contra-ataques sustentados e diretos.

5º Encontro – Aula 9 e 10**Problema tático**

Marcar o gol (criar espaços para finalizar)

Objetivo

Ensinar os elementos táticos individuais de ataque correspondes a fase de manutenção da criação de espaços para finalizar em duas situações (pontas e pivôs)

- *ACPB: olhar antes de passar a bola, criar espaços por meio de fintas com bola (fixação);*
- *ASPB: aparecer para receber, ocupar espaços vazios.*

Ensinar as seguintes regras específicas:

- *Faltas e atitudes antidesportivas.*

Desenvolvimento

1º momento: No início da aula comece com uma roda de conversa e apresente duas posições do handebol: pontas e pivô. No início da aula apresente a regras sobre faltas e quais as punições, assim como as atitudes antidesportivas.

2º momento (prático):

1) Jogo 2x2 na lateral da quadra: 2x2 distribuídos apenas no perímetro lateral da quadra com o objetivo de fazer o gol. Sendo que o ACPB só pode fazer o arremesso quando estiver sem ninguém na sua frente.

2) Conscientização tática: Após primeiro momento prático questione aos alunos quais as dificuldades encontradas nas duas posições. PP: “Quais as dificuldades de jogar com o ponta e o pivô?” PP: “O que se deve fazer para que a bola chegue até esses jogadores?” PP: Por que é interessante trabalhar com esses jogadores?”

3) Jogo do prisioneiro: 3x3 distribuídos na parte central da quadra, sendo que os três defensores ficam entre a linha de 9 metros e a área do gol junto com um atacante (pivô); 2 atacantes ficam trocando passes com o objetivo de passar a bola para o pivô.

Sport Education/ TIC

Jogo entre a equipe C e A, com a equipe B de apoio.

Jogadores (13 alunos): 1º tempo (seis minutos): C1 versus A1 / 2º tempo (seis minutos): C2 versus A2.

Auxiliares Técnicos (13 alunos): 1º tempo: C2 e A2 analisa quantas situações as equipes conseguiram utilizar as posições do pivô e ponta durante o jogo do C1 e A1, respectivamente. 2º tempo inversão dos papéis.

Mídia de debate aberto (nove alunos): Análise da arbitragem – especial as regras apresentadas na aula (três alunos); bate bola tático (utilização de espaços variados e das posições de ponta e pivô) (três alunos); discutindo atitudes (três alunos).

Roda final

Ao final da aula questione aos alunos sobre as dificuldades e facilidades encontradas ao longo do jogo e como foi aprender a marcar o gol buscando utilizar as posições de 1ª linha (pivô e ponta).

Tarefa/ TIC

Como tarefa poste vídeos (jogos formais) com lances que apresentem as posições dos jogadores de primeira linha, como pivô e pontas. Ainda com outro vídeo, apresente lances de faltas e infrações dos defensores, no qual os alunos devem apontar quais seriam as penalidades para os jogadores (situações de tiro livre, lances com sansões de dois minutos, agressão, etc.).

6º Encontro – Aula 11 e 12**Problema tático**

Defender o gol

Objetivo

Ensinar os elementos táticos individuais de defesa correspondes a fase de defesa do gol:

– *DACPB e DASPb: se posicionarem entre o atacante e o gol, interceptar passes.*

Ensinar as seguintes regras específicas:

– *Punições disciplinares.*

Desenvolvimento

1º momento: O encontro deve se iniciar com uma roda de conversa sobre a aula passada, apontando as facilidades e dificuldades de jogar com os jogadores de 1ª linha e sobre as regras apresentadas.

2º momento (prático):

1) Jogo com *Endzone*: Os jogadores ficam dispostos em grupos de 3x3. O objetivo da equipe com a posse de bola é conseguir invadir a área adversária e tocar a bola na trave para marcação do ponto. Já a equipe adversária tem que tentar roubar a bola. Entretanto, os jogadores do ataque só podem avançar caso não tenha nenhum marcador na sua frente quando estiver com a posse de bola.

2) Conscientização tática: O professor pesquisador irá perguntar aos alunos qual é a melhor maneira de impedir o avanço dos atacantes. PP: “Qual a melhor maneira de impedir que os atacantes avancem até o gol? PP: “Qual a importância de se posicionar entre o atacante o gol?”. Conscientização tática: Desta maneira, os alunos deverão perceber que se posicionar antes na entre o atacante e a baliza pode ser a melhor maneira de evitar o arremesso ao gol e interpretar as ações do ACPB.

3) Jogos reduzidos 3x3, 4x4, 5x5 – Os jogadores realizam um jogo onde o objetivo do ataque é marcar gols e a equipe adversária deve impedir a progressão da equipe. Só será permitido arremessar ao gol quando o ACPB não tiver nenhum defensor a sua frente.

Sport Education/TIC

Jogo entre a equipe A e B, com a equipe C de apoio.

Jogadores (13 alunos): 1º tempo (seis minutos): A1 versus B1 / 2º tempo (seis minutos): A2 versus B2.

Auxiliares Técnicos (13 alunos): 1º tempo: A2 e B2 analisa os elementos táticos do DACPB e DASPB (se posicionarem entre o atacante e o gol, interceptar passes) do A1 e B1, respectivamente. 2º tempo inversão dos papeis.

Mídia de debate aberto (nove alunos): Análise da arbitragem (três alunos); bate bola tático (DACPB e DASBP) (três alunos); discutindo atitudes (três alunos).

Roda final

Para encerrar as atividades questione aos alunos sobre as dificuldades e facilidades encontradas ao longo do jogo, assim como se os alunos conseguiram desempenhar bem o papel do defensor.

Tarefa/ TIC

Como tarefa deixe que os alunos comentem nos próprios vídeos feitos pelos alunos da mídia, para que possam discutir sobre as situações apresentadas nos jogos.

7º Encontro – Aula 13 e 14**Problema tático**

Marcar o gol
Defender o gol

Objetivo

Ensinar os elementos táticos coletivos de ataque e defesa correspondes a fase de marcar o gol e defender o gol:

- *Sistemas de jogo ofensivo – Posicional 3:3;*
- *Sistemas de jogo defensivo – Defesa por zona 6:0*

Desenvolvimento

1º momento: Realize uma roda inicial para relembrar momentos da aula passada. Apresente aos alunos através de um vídeo pela primeira vez, um sistema defensivo por zona (6:0). Relacione para os alunos quais as principais características da defesa, quais suas intenções e como devem se portar os jogadores durante essa defesa. Com o mesmo vídeo será apresentado as posições ofensivas do ataque (3:3), quais são as funções dos jogadores de 1ª e 2ª linha.

2º momento (prático):

Jogos reduzidos 2x2; 3x3; 4x4 – Assim como na aula passada, os alunos realizam jogos reduzidos, entretanto dessa vez o professor pesquisador vai delimitar os espaços (zonas) para que os alunos possam vivenciar algumas características da defesa em zona. O objetivo do jogo será o mesmo, tendo os atacantes que progredir em direção ao gol e os defensores interromper essa progressão. Aumente a complexidade da atividade, aumentando o número de jogadores, partindo da região central da defesa para região extrema, variando as situações de aprendizagem (imagem 8, 9, 10 e 11) (marcadores da base, marcadores de 2º e marcadores de 1º).



Imagem 8: Situação de aprendizagem 1



Imagem 9: Situação de aprendizagem 2



Imagem 10: Situação de aprendizagem 3



Imagem 11: Situação de aprendizagem 4
<p>Sport Education/ TIC Neste encontro não houve jogos da temporada, tendo em vista que no próximo encontro os alunos devem realizar a ficha TSAP de avaliação dos colegas e assim, finalizar os jogos que faltam.</p>
<p>Roda final Pergunte aos alunos sobre as dificuldades e facilidades encontradas ao longo do jogo, assim como se os alunos conseguiram desempenhar alguma das posições específicas e se respeitaram as zonas de marcação, colaborando na defesa.</p>
<p>Tarefa/ TIC Apresente por meio do <i>Google Forms</i> (APÊNDICE E), 4 perguntas relacionadas as situações táticas aprendidas até o momento. Desenhos táticos, imagens e vídeos para que o aluno consiga visualizar os problemas táticos perguntados.</p>
<p>8º Encontro – Aulas 15 e 16</p>
<p>Objetivo Diagnosticar e avaliar o desempenho dos elementos táticos ofensivos e defensivos – <i>ACPB, ASPB, defensor do ACPB, defensor do ASPB vistos ao longo da unidade didática.</i></p>
<p>Desenvolvimento 1º momento: Antes de iniciar a primeira atividade o professor pesquisador relembra os saberes conceituais visto até o momento, revisando cada uma das intenções táticas (ACPB, ASPB, defensor do ACPB, defensor do ASPB) e sistemas de jogo (6:0 defensivo e 3:3 ofensivo). Após esse momento inicial, entregue as fichas TSAP (APÊNDICE D) e explique como devem ser preenchidas. Os alunos devem se avaliar por pares, como acostumados no decorrer dos encontros.</p>
<p>Sport Education/ TIC 1º Jogo entre a equipe B e C, com a equipe A de apoio. <i>Jogadores (13 alunos):</i> 1º tempo (seis minutos): B1 versus C1 / 2º tempo (seis minutos): B2 versus C2. <i>Auxiliares Técnicos (13 alunos):</i> 1º tempo: B2 e C2 analisa e preenche TSAP adaptado (ACPB, ASBP, DACPB, DASP) do B1 e C1, respectivamente. 2º tempo inversão dos papéis. <i>Mídia de debate aberto (nove alunos):</i> Análise da arbitragem (três alunos); bate bola tático (organização coletiva das equipes) (três alunos); discutindo atitudes (três alunos). 2º Jogo entre a equipe C e A, com a equipe B de apoio. <i>Jogadores (13 alunos):</i> 1º tempo (seis minutos): C1 versus A1 / 2º tempo (seis minutos): C2 versus A2. <i>Auxiliares Técnicos (13 alunos):</i> 1º tempo: C2 e A2 analisa e preenche TSAP adaptado (ACPB, ASBP, DACPB, DASP) do C1 e A1, respectivamente. 2º tempo inversão dos papéis. <i>Mídia de debate aberto (nove alunos):</i> Análise da arbitragem (três alunos); bate bola tático (organização coletiva das equipes) (três alunos); discutindo atitudes (três alunos).</p>
<p>Roda final Realize uma discussão final para que os alunos possam compreender a importância de identificar as dificuldades táticas encontradas pelos alunos. Apresente a importância de compreender e analisar o jogo por meio da ficha de avaliação. Ainda na discussão final o</p>

estabeleça quais as dificuldades para os árbitros e jogadores de seguir as regras oficiais da modalidade e como são interpretadas.

Tarefa/ TIC

Para esse encontro estabeleça discussões com os vídeos postados pelos grupos de mídia. Incentive com perguntas direcionadas aos saberes conceituais técnicos do handebol.

9º Encontro – Aulas 17 e 18

Objetivo

Aprender a organização clássica e alternativa de torneios e campeonatos

Desenvolvimento/ Sport Education

1º momento: Inicie o encontro explicando sobre a importância da festividade no esporte. Cite exemplos de eventos esportivos e quais são as características do esporte institucionalizado. Assim como, exemplifique qual a importância de vivenciar esse momento.

2º momento: Coletivamente toda a turma deve com o desenvolvimento da tabela dos jogos finais (evento culminante).

Após esse momento em conjunto, as equipes voltam a trabalhar individualmente na produção de bandeiras, escudos, formulação de tiro de guerra e uniforme dos jogadores.

Os técnicos de cada equipe ainda devem se reunir para escolha do melhor jogador, melhor árbitro, jogador artilheiro e jogador mais equilibrado/disciplinado.

Tarefa/ TIC

Cada equipe deve produzir/editar um vídeo (máximo de dois minutos) para divulgar o dia do evento culminante, com fotos e imagens que foram produzidas ao longo de toda a temporada. É permitida a utilização de editores de vídeos, para que possam estimular a criatividade.

10º Encontro – Aulas 19 e 20

Objetivo

Festival/Evento culminante

Desenvolvimento

Os alunos iniciam as atividades na quadra com a programação de jogos. São apresentados todos os trabalhos realizados como bandeiras, escudos, grito de guerras etc. Após essa apresentação inicial se dá início aos jogos do evento.

Roda final

Após o encerramento dos jogos, deve-se reunir os alunos e conceituar a importância do evento esportivo; quais as características; as influências da mídia e outras características do esporte institucionalizado e como foi vivenciar essa experiência. Deve-se questionar aos alunos e discutir quais foram os avanços e dificuldade encontrados pelos alunos ao longo da temporada.

11º Encontro – Aulas 21 e 22

Objetivo

Encerramento do Festival/Evento culminante

Desenvolvimento

Os alunos iniciam as atividades no auditório da escola ou na sala de aula para entrega das premiações. São premiados (por indicação dos próprios alunos) melhor jogador, melhor goleiro, melhores árbitros, jogador mais equilibrado/disciplinado e a seleção da competição (sete melhores jogadores).

Após esse momento é realizada a pontuação final do evento culminante, dos jogos e atividades (vídeos, melhor grito de guerra, bandeiras, divulgação etc.)

Roda final

Após o encerramento deve-se reunir os alunos em uma grande roda para apontar e discutir quais foram os avanços e dificuldade encontrados pelos alunos ao longo da temporada. Salientar a importância dos saberes conceituais técnicos para o entendimento do jogo e a qual a importância das TIC como uma ferramenta para melhor compreender esse conteúdo.

Tarefa

A última atividade proposta será a realização de um *Brainstorming* final. Assim como no início da U.D. os alunos, em grupos, devem apresentar quais são os saberes conceituais técnicos do handebol.

**APÊNDICE D – FICHA TSAP (Team Sports Performance Assessment
Procedure) ADAPTADA**

<i>Planilha de avaliação do desempenho técnico-tático individual em situação de jogo</i>		
Nome do aluno OBSERVADOR: _____		
TEMPO de observação _____		
Nome do JOGADOR OBSERVADO: _____		
Situação de jogo _____		
Intenções Técnicas- Táticas analisadas	Escala de 1 a 5	Descrição do comportamento observado do aluno (quando não atinge o esperado)
<i>Atacante com posse de bola (observar quando o aluno tem a posse de bola)</i>		
Procura os companheiros livres para passar a bola		
Seleciona o momento correto para arremessar ao gol		
<i>Atacante sem posse de bola (observar quando a equipe tem a bola, mas o aluno não)</i>		
Procura os espaços vazios		
Movimenta-se após passar a bola		
Desmarcar para receber a bola		
<i>Defensor do Atacante com posse de bola (observar quando o aluno estiver marcando o jogador com a bola)</i>		
Posiciona-se entre o jogador e gol		
Mantém contato com o atacante		
<i>Defensor do atacante sem posse de bola (observar quando o aluno estiver marcando o jogador sem a bola)</i>		
Observa ao mesmo tempo o atacante e a bola		
Antecipa-se a fim de roubar a bola ou criar dificuldades para os atacantes		

APÊNDICE E – QUESTÕES APRESENTADAS NO *GOOGLE FORMS* - Elaboradas pelo autor

1) O que você faria se (...)?

Imagine que você está participante de um jogo 3x3 no handebol, em que cada defensor (jogadores vermelhos) marca um atacante (jogadores azuis):

Jogador 3 (vermelho) marca Jogador 2 (azul);

Jogador 7 (vermelho) marca Jogador 5 (azul) e Jogador 6 (vermelho) marca Jogador 4 (azul).

Esta situação está representada no desenho abaixo.

Responda: 1) Jogador 5 (azul) com posse de bola: Ele passa a bola ou arremessa? Ou ele deve esperar que alguém se desmarque? Ele pode driblar a bola? Se for driblar, para onde?

2) Jogador 4 (azul) sem posse de bola: Espera ou se desloca/movimenta? Caso se desloque, para onde vai? Por quê?

3) Jogador 7 (vermelho) Defensor do atacante com posse de bola: Espera a ação do atacante? Tenta “dar o bote” ou acompanha o deslocamento do adversário? Deve pressionar o atacante em direção à linha lateral? Por quê?

4) Jogador 6 (vermelho) Defensor do atacante sem a posse de bola: Fica mais perto de seu atacante direto ou vai mais para mais perto do jogador 5 (azul)? Ou fica entre o atacante direto e o gol? Por quê?



Observando a imagem a seguir: identifique qual alternativa representa melhor as possíveis funções do ACPB, ASPB, DACPB e DASP.



- a) ACPB deve arremessar a bola no gol; ASPB deve permanecer parado para "abrir" espaço; DACPB deve fazer a falta e impedir a progressão do atacante; DASP deve permanecer na mesma posição.
- b) ACPB deve passar para o pivô rapidamente; ASPB deve permanecer nesta posição para receber a bola; DACPB deve permanecer nesta posição; DASP deve se deslocar rapidamente até o ACPB e realizar a falta.
- c) ACPB deve esperar o deslocamento do pivô para o espaço vazio; ASPB deve ocupar o espaço vazio possibilitando uma opção de passe em direção ao gol; DACPB deve tentar impedir o passe e a progressão do atacante e o DASP deve rapidamente ajudar o DACPB para impedir o arremesso.
- d) ACPB deve esperar o deslocamento do pivô para o espaço vazio; ASPB deve ocupar o espaço vazio possibilitando uma opção de passe em direção ao gol; DACPB deve permanecer entre o ACPB e o gol para impedir sua progressão; DASP deve antecipar o deslocamento da ASPB evitando que crie uma opção de passe.
- e) Todas as respostas estão incorretas

Pensando nas fases do jogo (ataque, contra-ataque e defesa) observe a imagem a seguir. Na situação a equipe vermelha acabou de obter a posse de bola e ainda estão no seu campo de defesa. Os jogadores devem:



- a) Os jogadores azuis só passam a ser defensores quando entrarem no seu campo de defesa, devendo retornar rapidamente; os jogadores vermelhos devem correr driblando a bola e tentar fazer o gol o mais rápido possível.
- b) Os jogadores azuis devem tentar obter a bola novamente, tentando interceptar o passe e correndo atrás da bola; os jogadores vermelhos devem trocar passes rápidos para obter uma superioridade e finalizar ao gol.
- c) Os jogadores azuis devem iniciar um rápido retorno defensivo, evitando que a equipe vermelha avance rapidamente, enquanto a equipe vermelha deve progredir rapidamente driblando a bola.
- d) Os jogadores vermelhos devem trocar passes e progredir em direção ao alvo rapidamente, contando com uma boa movimentação dos ASPB, enquanto os jogadores azuis devem evitar a progressão dos atacantes estando entre o jogador e a sua meta.
- e) Os jogadores vermelhos devem trocar passes e progredir em direção ao alvo rapidamente, contando com uma boa movimentação do ACPB, enquanto os jogadores azuis devem retornar rapidamente para defesa na linha, evitando a progressão dos atacantes estando entre o jogador e a sua meta.

APENDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Mateus Henrique Servilha de Lucca, portador do RG: 46.385.413-5, aluno do curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP campus de Rio Claro, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Moreto Impolcetto, venho por meio deste convidar o(a) menor sob sua responsabilidade para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A pesquisa tem por objetivo investigar o papel das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para a aprendizagem dos conhecimentos conceituais técnicos do handebol (como por exemplo: técnica e tática individual, sistema tático coletivo, atores do esporte institucionalizado, etc.).

A participação do(a) menor sob sua responsabilidade acontecerá da seguinte forma:

1) Aulas de handebol: Serão desenvolvidas na escola, durante as aulas regulares de Educação Física pelo pesquisador que é o próprio professor da turma. Os alunos serão avaliados quanto ao uso das TIC (como por exemplo: celulares, tablets, computadores, etc.) para a aprendizagem dos saberes conceituais do handebol. Durante a unidade didática os alunos terão acesso e utilizarão as TIC, sendo assim, em alguns momentos as aulas serão filmadas e fotografadas. Caso o(a) menor sob sua responsabilidade não queira participar de qualquer atividade, da filmagem e fotografia, ele pode pedir para não participar sem qualquer prejuízo.

2) Grupo focal: Após toda a implementação da unidade didática 10 (dez) alunos serão convidados para participarem de um encontro com o professor/pesquisador na própria escola fora do horário de aula. Esse encontro que terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora, será realizado para que os alunos possam expressar seus pensamentos e sensações sobre as aulas de handebol desenvolvidas. Caso o(a) menor, que for selecionado para participar do grupo focal, não queira participar dessa etapa da pesquisa, ele pode pedir para ser substituído por outro aluno que também será escolhido pelo professor/pesquisador. Vale ressaltar que essa etapa da pesquisa será gravada em vídeo. Caso o aluno não queira participar da gravação, o professor/pesquisador anotarás as respostas num diário de campo.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, está também oferece alguns riscos. O(A) menor sob sua responsabilidade pode sentir-se receoso, envergonhado ou inibido em participar de alguma atividade na aula ou mesmo de responder alguma pergunta durante a pesquisa. Para minimizar estes riscos, ele(a) poderá recusar-se a participar de qualquer atividade referente à pesquisa, bem como responder qualquer questão ou emitir sua opinião se assim desejar. Acompanharei todas as atividades da pesquisa junto ao(à) menor sob sua responsabilidade para garantir os seus direitos. Além disso, não serão realizadas quaisquer questões de foro pessoal ou íntimo durante as atividades das aulas e as etapas propostas acima.

Há também possibilidade de risco físico durante as realizações das atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física, como quedas e contato físico com os colegas. Para minimizar esses riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, como a realização das atividades em espaço livre de obstáculos, evitando pisos escorregadios. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o encaminhamento do aluno para o posto de Pronto Atendimento mais próximo da escola.

O(A) menor sob sua responsabilidade terá liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, assim como você poderá solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento do estudo. Destaca-se que não haverá nenhum tipo de despesa bem como remuneração aos participantes desta pesquisa, ou seja, a participação é totalmente voluntária.

Em relação aos benefícios, esteja certo(a) da grande importância da participação do(a) menor sob sua responsabilidade, pois, por meio dela poderemos implementar uma unidade didática que investigará as potencialidades e limitações das TIC, atrelado ao ensino do handebol. Essa investigação resultará em novos conhecimentos para a área da Educação Física Escolar, incluindo a produção de propostas e estratégias para auxiliar outros professores em suas práticas.

Os dados coletados, as imagens e os resultados obtidos ao longo dessa investigação serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que a identidade pessoal e a imagem do(a) menor sob sua responsabilidade será mantida em sigilo.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável

Assinatura do Responsável ou

Representante Legal do participante

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: TIC e *Sport Education*: uma proposta pedagógica para o ensino dos conhecimentos conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio.

Pesquisador Responsável: Mateus Henrique Servilha de Lucca

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Cargo/Função: Mestrando

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para contato: (19) 3526-9600 **e-mail:** mateushlucca@gmail.com

Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Cargo/Função: Professora do Departamento de Educação Física.

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para Contato: (19) 3526-4334 **e-mail:** femoreto@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Mateus Henrique Servilha de Lucca, portador do RG: 46.385.413-5, aluno do curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP campus de Rio Claro, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Moreto Impolcetto, convido você para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A pesquisa tem por objetivo investigar o papel das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para a aprendizagem dos conhecimentos conceituais técnicos do handebol (como por exemplo: técnica e tática individual, sistema tático coletivo, etc.).

Sua participação na pesquisa acontecerá da seguinte forma:

1) Aulas de handebol: Serão desenvolvidas na escola, durante as aulas regulares de Educação Física pelo pesquisador que é a próprio professor da turma. Durante a maioria das aulas você e a turma terá acesso e fará uso das TIC (por exemplo: vídeos, celulares, computadores, etc.), sendo assim, em alguns momentos as aulas serão filmadas e fotografadas. Caso você não queira participar de alguma atividade ou dos momentos de filmagem e fotografia, poderá pedir para não participar sem qualquer prejuízo.

2) Grupo focal: Após toda a implementação da unidade didática 10 (dez) alunos serão convidados para participarem de um encontro com o professor/pesquisador na própria escola fora do horário de aula. Esse encontro que terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora, será realizado para que os participantes possam expressar seus pensamentos e sensações quanto ao uso das TIC no ensino do handebol. Caso seja convidado para participar do grupo focal e não queira participar dessa etapa da pesquisa, você pode pedir para ser substituído por outro aluno que também será convidado pelo professor/pesquisador. Vale ressaltar que essa etapa da pesquisa será gravada em vídeo. Caso você ou algum outro colega não queira participar da gravação, o professor/pesquisador anotarás as respostas num diário de campo.

Durante a participação nas atividades das aulas ou mesmo durante o grupo focal, caso seja selecionado, você pode sentir algum tipo de desconforto, inibição ou

vergonha. Para diminuir estes riscos, você poderá recusar-se a participar de qualquer atividade das aulas de handebol, deixar de responder qualquer questão ou dar a sua opinião durante a realização de qualquer etapa citada acima. Além disso, não serão realizadas quaisquer questões de foro pessoal ou íntimo durante as atividades das aulas e as etapas propostas acima.

Há também a possibilidade de risco físico durante as realizações das atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física, como quedas e contato físico com os colegas. Para diminuir esses riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, como a realização das atividades em espaços amplos e sem barreiras, evitando pisos escorregadios. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como levá-lo para o posto de Pronto Atendimento mais próximo da escola e o contato com seus pais ou representante legal.

Você terá a liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, assim como solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pelo professor/pesquisador em qualquer momento. Não haverá nenhum tipo de despesa ou remuneração para participar desta pesquisa.

Em relação aos benefícios, por meio dessa pesquisa tentaremos descobrir quais as possibilidades de utilização das TIC dentro de uma unidade didática para o ensino do handebol. Todo esse processo resultará em novos conhecimentos para a área da Educação Física Escolar, incluindo a produção de novas propostas e estratégias para auxiliar outros professores.

Os dados coletados e os resultados obtidos ao longo dessa investigação serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que a sua identidade pessoal e imagem será mantida em sigilo.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o a assinar este Termo de Assentimento, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável

Assinatura do Responsável ou
Representante Legal do participante

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: TIC e Sport Education: uma proposta pedagógica para o ensino dos conhecimentos conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio.

Pesquisador Responsável: Mateus Henrique Servilha de Lucca

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Cargo/Função: Mestrando

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para contato: (19) 3526-9600 **e-mail:** mateushlucca@gmail.com

Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Cargo/Função: Professora do Departamento de Educação Física.

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para Contato: (19) 3526-4334 **e-mail:** femoreto@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____