

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA BIANCHINI CEZAR

**JOGO DE HANDEBOL E FUTSAL NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES E LIMITES PEDAGÓGICOS**

BAURU

2011

FERNANDA BIANCHINI CEZAR

**JOGO DE HANDEBOL E FUTSAL NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES E LIMITES PEDAGÓGICOS**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lílían Aparecida Ferreira

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências,
Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita
Filho” – Campus Bauru, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Educação
Física.

BAURU

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar a oportunidade de trilhar esse caminho o qual foi cercado de proteção, saúde, determinação, confiança e apoio, me dando condições de concluir mais essa etapa da minha vida.

Nada foi mais importante que minha família nessa trajetória, meu pai Gentil, minha mãe Elza, meus irmãos Fabiano e Viviane e minhas sobrinhas Larissa e Giovanna, desde o início, lá no vestibular, mesmo sem entender muito bem os meus motivos de querer sair de casa, não foram contrários as minhas decisões. Já quando estava aqui em Bauru, sempre me foram anjos da guarda, pronto para me resgatar quando estava precisando, seja como e quando fosse essa solicitação. À distância nunca nos separou, pelo contrário, ela sempre foi um pequeno detalhe, que veio para que os valores de família, que já eram grandes, aumentassem, de modo a encher meu peito de orgulho de ser quem eu sou e ser fruto da minha família. Em especial eu tenho que tocar no nome dela, que sempre foi minha amiga, companheira, professora, exemplo a ser seguido, minha mãe. Foram poucos os dias que ficamos sem nos falar durante esses cinco anos e certamente isso me manteve forte nessa caminhada e agora é com muita satisfação que eu retorno, retorno para os braços de quem eu nunca sai. Obrigada por tudo minha mãe.

A Universidade é algo que idealizamos desde crianças implicitamente com aquela pergunta famosa “o que queremos ser quando crescer”. Diante de todo esse peso, representa-se um lugar de formação como um local sério, sereno, frio, em que os adultos são formados, não cabendo mais chamar sua professora de “tia“, representando aquela pessoa de confiança e que você tanto confiava. Porém, para a minha feliz surpresa elas existiam aqui sim, e permitiam ser exemplos não só de belas/os professoras/os, mas também de belas pessoas.

O que dizer da minha vizinha de cidade, da minha carona, minha professora, orientadora e amiga, uma pessoa que tem dom de conquistar todos a sua volta e o dom de torná-las especiais. Durante os anos de faculdade eu sempre ouvi vários alunos dizerem que não queriam seguir a carreira da Educação Física escolar, que não tinham vocação para isso, mas colocavam tudo em dúvida quando tinham a primeira disciplina com a professora LÍlian, e acho que isso já explica o que ela representa como professora, o quanto consegue tocar as pessoas, e nos fazer pensar sobre o que queremos fazer, como queremos fazer e quem queremos ser a partir de tudo isso.

Lílian, agradeço por me ensinar também nos momentos em que essa não era a sua intenção, o famoso currículo oculto (rs), suas atitudes e palavras, indiretas ou diretamente para mim me ajudaram a construir o que sou agora e o que quero ser depois, me ajudou a admirar ainda mais a sua profissão e ter a vontade que logo também seja a minha e me sentirei muito honrada se for pelo menos um pouco do que você é. Obrigada por estar ao meu lado em muitos momentos da graduação e por me agüentar nesses últimos meses (queria quase que uma reunião por semana), obrigada pela paciência e dedicação e como já disse, espero que tenha retribuído todo esse teu esforço.

Agradeço a professora Denise que também foi surpreendente, chegando depois quando eu achava que já estava encaminhada, me mostrou outro modo de perceber o mundo, aquele em que todos nós precisamos ter FÉ no outro, acreditar, ser crítico, enfim, o nosso mundo que precisa de pessoas EMANCIPADAS e isso foi o que eu aprendi com ela, concretamente. Também é um doce de pessoa e merece todo o meu carinho e gratidão, obrigada De.

Um agradecimento especial a professora Isa, que por um bom tempo me deu espaço, me acolheu em seu local de trabalho, me ensinou, me fez rir durante os estágios e a durante a coleta da monografia, valeu Isa, você também é espetacular.

Agradeço a todos os outros professores e professoras que de uma forma ou de outra fizeram parte do que sou hoje, pois como uma amiga bem me lembrou “cada um leva um pouco da gente e deixa um pouco de si” (Chaplin) e isso exemplifica bem o papel de vocês, meus professores/as e amigos/as durante todo esse processo.

Aos amigos e amigas que me acompanharam durante esses cinco anos, convivendo diariamente. As felicidades, emoções, angustias, tristezas, que me agüentaram nos momentos de irritação, braveza, impaciência e seguraram comigo a barra de morar longe da família e serem a MINHA família bauruense, meu muito obrigada. Não vou citar nomes para não ser injusta e nem reduzir o que sinto em palavras, pois não consigo expressar tudo o que trago no meu peito, apenas sou grata por vocês cruzarem o meu caminho. Por nada nesse mundo eu escolheria outras pessoas para dividir e partilhar a sala de aula, as baladas, os estágios, os trabalhos, as alegrias e as tristezas e mais especificamente, por nada eu escolheria outras pessoas para dividir minha rep, minha casa, meninas (Luciana, Luiza, Sâmí, Deza e Bia) vocês são demais e muito obrigada por isso. Agradeço as amigas de Jundiá que tiveram muita compreensão e entenderam que por um tempo eu ficaria um pouco “off”, e isso não abalou em

nada a nossa amizade, vocês são lindas, Ester, Fa, Gi e Sandra também amo muito vocês e pode me aguardar que logo estou voltando (rs).

Por fim, agradeço a todos e todas que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada, dessa minha história, sou grata por tudo isso que vivi e se fosse para escolher, faria tudo exatamente igual, porque foram vocês que fizeram parte de tudo isso.

RESUMO

Os esportes coletivos, especificamente o futsal, handebol, vem tradicionalmente compondo os conteúdos escolares da Educação Física enquanto componente curricular. São várias as críticas para se ampliar este enfoque para além do esportivo. Apesar de reconhecermos esta necessidade de ampliação, entendemos que os empreendimentos metodológicos para se ensinar tais conteúdos esportivos ainda são muito carentes, necessitando, portanto de estudos que nos orientem não só na mudança de conteúdo, mas também na forma de ensiná-lo, o que implica novas perspectiva de ensino, de aluno, de relação pedagógica. Neste sentido, o objetivo desse trabalho foi identificar e analisar, a partir de um ensino voltado para as abordagens táticas dos esportes coletivos de invasão, as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar. Em virtude deste objetivo, a pesquisa qualitativa, especificamente a pesquisa-ação colaborativa, é a que mais atende este cenário investigativo, uma vez que a professora da turma e os alunos também participaram da construção dos conteúdos e estratégias empreendidas durante a intervenção. Participaram do estudo 28 alunos de um 5o. ano, com média de 10 a 11 anos de idade, de uma escola pública municipal de Bauru/SP, a professora de Educação Física da turma e a pesquisadora. Foram ministradas e planejadas, conjuntamente, 14 aulas ao longo de um semestre letivo com o conteúdo handebol e futsal, orientando pelas abordagens táticas de ensino. As coletas de dados foram feitas através de observação sistemática das aulas (com filmagens e registro em um diário de campo), entrevistas com os alunos, relatos descritivos feitos pela professora da turma e pela pesquisadora. Os resultados indicam que: houve melhora nas fases do jogo de futsal e handebol, mesmo que apenas o último tenha mudado sua categoria de fase anárquica para fase descentralizada. Vários alunos da turma demonstraram, nas entrevistas situacionais, um entendimento do jogo mais elaborado que aquele identificado nas manifestações demonstradas nos jogos. Na análise dos níveis de relação, as ações totais dos meninos, tanto para o jogo de handebol quanto para o jogo de futsal, foram expressivamente maiores que as ações totais das meninas para esses dois jogos. A interação entre professora-pesquisadora, aluna-pesquisadora e os alunos e alunas foi bastante significativa contribuindo para mobilizar os envolvidos em busca de um objetivo comum. O ensino do handebol e futsal no contexto da pesquisa foi muito satisfatório, porém alguns desafios foram encontrados durante a intervenção, o principal deles é a preocupação com o ensino do esporte para além do esporte, o que solicita abordar a dimensão atitudinal, procedimental e conceitual, porém para essa pesquisa, a questão do tempo de aula ser de apenas 50 minutos por semana, comprometeu abordar as três dimensões todos os momentos. Em virtude do objetivo da pesquisa, temos como consideração final que o ensino a partir dessa metodologia proporcionou inúmeras manifestações de entendimento e melhora do jogo, o que nos revela ser apropriada para o desenvolvimento no contexto escolar.

Palavras-chave: Abordagens táticas. Esportes coletivos de invasão. Handebol e futsal. Educação Física escolar.

ABSTRACT

Sports team, specifically soccer and handball, has traditionally composing the physical education school contents as a curriculum component. There are several criticisms to extend this approach beyond the sportive discourse. While we recognize this need for expansion, we believe that the methodological endeavors to teach these sports content are still very poor, requiring, therefore, studies that guide us in changing not only contents but also the way of teaching it, which implies new e teaching, pupils and teaching relationship perspective. In this sense, the objective of this study was to identify and analyze, from a sports team tactics teaching approaches of invasion, the demonstrations by students, the phases of handball and soccer games, as well as the elements/dynamic structural, functional and operational in the same school environment. Given this objective, qualitative research, specifically, collaborative action research, best meets investigation is this scenario, since classroom teacher and students also participated in the content construction and strategies undertaken during the intervention. The study enrolled 28 students in the fifth grade, aging 10 to 11 years, in a Bauru/ SP public school, Physical Education teacher and the researcher. Were planned and taught together, 14 classes over a semester with the handball and futsal content, guided for teaching tactics approaches. The data collections were made through systematic lessons observation (through filming and recording diary), interviews with students and descriptive reports made by the classroom teacher and researcher. The results indicate that there was an improvement in the phases of soccer and handball game, even though only the latter has changed its category phase to decentralized anarchic phase. Several students showed in the situational interviews, a more elaborate game understanding than the one identified in the game demonstration. In the analysis of relationship levels, boys' total actions, much to handball game and futsal game, were larger than the total actions of these two games for girls. The interaction between teacher and researcher, researcher and student and students of both sexes was very significant to mobilize those involved in seeking a common goal. Handball and futsal teaching in the context of the research was very satisfactory, but some challenges were encountered during the intervention, the main one is the concern with the sport beyond the sport teaching, which ask to address the attitudinal, procedural and conceptual dimension, but for this research, the issue of 50 minutes per week classes pledged to address the three dimensions all the time. Given the research objective, we have as a final consideration that this teaching methodology provided numerous demonstrations of understanding and improving the game, which reveals to be suitable for development in the school context.

Keywords: Tactical approaches. Collective invasion sports. Handball and futsal. Physical Education School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAP 1 – PERSPECTIVA ESTRATÉGICO-TÁTICA DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO.....	11
CAP 2 – O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	16
2.1. A questão do gênero.....	17
2.2. A questão do ensino do esporte para além do esporte.....	20
2.3. A questão da relação aluna-pesquisadora, professora-pesquisadora e os alunos e alunas.....	20
CAP 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	24
CAP 4– ELEMENTOS, DINÂMICAS ESTRUTURAIS, FUNCIONAIS E OPERACIONAIS DO JOGO DE HANDEBOL E FUTSAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES PEDAGÓGICOS.....	28
4.1. Fases do jogo.....	28
4.2. Conhecimento declarativo.....	31
4.3. Níveis de relação.....	34
4.4. Interações entre a professora-pesquisadora, a aluna-pesquisadora e os alunos e alunas.....	39
4.5. O ensino do handebol e do futsal na escola numa perspectiva metodológica voltada para a percepção estratégico tática dos alunos: alguns desafios.....	41
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	45
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXO 1.....	52
ANEXO 2.....	53

INTRODUÇÃO

Os esportes coletivos ocupam uma importante posição na cultura desportiva contemporânea (GARGANTA, 1992), levam multidões aos estádios e ginásios, movimentando recursos e pessoas e ganham a atenção cada vez mais cedo, de crianças e jovens, além das mídias televisivas e escritas que também recrutam espectadores para o consumo e apreciação das variadas modalidades esportivas (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE PEDOGOGIA DO MOVIMENTO, 1997).

Nessa configuração é importante que a Educação Física escolar insira, de forma crítica, o aluno no universo da cultura corporal, no qual as diversas modalidades coletivas fazem parte (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE PEDOGOGIA DO MOVIMENTO, 1997). Porém, a falta de propostas metodológicas que possibilitem uma compreensão da lógica do jogo dificulta o acesso do aluno nessa cultura corporal (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA, 1998).

Com isso e embora recentes no cenário brasileiro, já temos estudos relacionados ao processo de ensino na perspectiva da abordagem tática (PARLEBAS, 1987; GRAÇA e OLIVEIRA, 1992; BAYER, 1994; GRECO, 1998; DAOLIO, 2003; COSTA e NASCIMENTO, 2004), que apontam para um processo de aprendizagem baseado na compreensão do jogo, ou seja, o aprendiz precisa ter oportunidade de entender “o que fazer”, “quando fazer” e “como fazer”, orientado e conciliado por uma visão individual e de grupo.

Contudo, são escassos os referenciais sobre os processos de aprendizagem neste tipo de metodologia de ensino. Processos de aprendizagens aqui entendido pelas manifestações que os alunos apresentam no jogo ou sobre o jogo, seja por meio das práticas corporais ou por das declarações verbais.

Com isso, o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar, a partir de um ensino voltado para as abordagens táticas dos esportes coletivos de invasão, as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar.

No capítulo 1 será apresentada uma abordagem de ensino dos esportes coletivos de invasão que não é a tradicional (conhecida como aquela centrada nas técnicas, com um modelo fragmentado), mas sim uma abordagem que valoriza o jogo e o entendimento dele, bem como a explicação das fases de jogo, níveis de relação e do conhecimento declarativo, que juntos compõem os elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais do jogo.

Já no capítulo 2 será apresentado os elementos que circunscreveram o ensino do handebol e do futsal na escola, especificadamente para essa pesquisa, que foi a questão do gênero e sua relação com as representações e o que isso traz de implicações para as aulas de Educação Física, bem como o ensino dos esporte para além da prática, ou seja, abordar também o histórico das modalidades, as reflexões sobre violência, os elementos sócio-culturais e o do esporte, as interações entre a aluna-pesquisadora (autora desde trabalho) e a professora-pesquisadora (professora da turma).

A trajetória metodológica se configura no capítulo 3 circunscrevendo que o estudo se orientou pela pesquisa qualitativa por se concentrar no processo e não no produto, no seu ambiente naturalístico e não laboratorial e ainda na pesquisa-ação colaborativa uma vez que a professora da turma e os alunos também fizeram parte da construção dos conteúdos e das estratégias de ensino do futsal e do handebol.

Os resultados e suas análises podem ser observados no capítulo 4 a partir das categorias de análise: Fases do jogo; Conhecimento Declarativo; Níveis de Relação; Interações entre a professora-pesquisadora, a aluna-pesquisadora e os alunos e alunas; O ensino do handebol e do futsal na escola numa perspectiva metodológica voltada para a percepção estratégico tática dos alunos: alguns desafios.

Para finalizar são apresentadas algumas considerações de todo este processo, apontando de modo sintético que os resultados sinalizam que o ensino do handebol e do futsal a partir da metodologia das abordagens táticas foi pertinente ao contexto escolar, pois se mostrou efetivo no que se refere às manifestações dos alunos com relação as fases do jogo, conhecimento declarativo, níveis de relação, interação entre a professora-pesquisadora, aluna-pesquisadora e os alunos e alunas, mostrando também que existe alguns desafios para serem superados e que para isso é preciso que outros estudos sejam desenvolvidos com essa mesma abordagem.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA ESTRATÉGICO-TÁTICA

DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO

O handebol e o futsal, assim como o futebol, basquetebol, *hugby*, por exemplo, ao serem analisados por uma perspectiva estratégico-tática, diferentemente da vertente fragmentada de análise exclusivamente técnica, tática e de condicionamento físico, são classificados como jogos de invasão, pois envolvem: utilização de espaço (comum); formas de participação (simultânea); formas de disputa de bola (direta); natureza do conflito (oposição-cooperação) e o fator tempo (PARLEBÁS, 1987; GARGANTA, 1998). Em virtude destas características, no presente estudo o handebol e o futsal, por serem objetos da investigação em questão, serão referenciados dentro da categoria dos esportivos coletivos de invasão.

Como ressalta Garganta (1992), os esportes coletivos de invasão ocupam uma importante posição na cultura desportiva contemporânea, levando multidões aos estádios e ginásios, movimentando recursos e pessoas e ganhando a atenção, precocemente, de crianças e jovens. Junto com isso, as mídias televisivas e escritas recrutam, em números cada vez maiores, espectadores para o consumo e apreciação das variadas modalidades esportivas (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE PEDOGOGIA DO MOVIMENTO, 1997).

Nessa configuração é importante que a Educação Física escolar insira o aluno no universo da cultura corporal, no qual os diversos esportes coletivos de invasão também fazem parte, contribuindo com a formação crítica do aluno, de modo que este tenha acesso à linguagem corporal e, ao fazer uso dela, possa se relacionar com o mundo e as pessoas, atribuindo sentidos e significados à sua existência humana.

Os esportes coletivos de invasão são atividades ricas em situações cuja complexidade lhe assegura o título de atividades não previsíveis, por isso ao jogador é necessário um comportamento inteligente e estratégico. Esse comportamento, de acordo com Garganta (1992), pode reunir fatores da natureza psíquica, física, tática, técnica, dentre outros, embora a dimensão tática seja a mais requerida nesse contexto.

Este modo de compreender os esportes coletivos de invasão resultou na construção das metodologias baseadas nas abordagens táticas. Tais perspectivas se caracterizam por enfatizar o conhecimento que o jogador tem do jogo, ou seja, o modo como ele concebe e compreende o jogo. Os termos abordagens táticas são utilizados aqui no plural porque, embora apontem para uma perspectiva comum: de valorização do desenvolvimento da inteligência e da tomada de decisão do aprendiz, se assentam em diferentes bases teóricas (TEODORESCU, 1984; PARLEBÁS, 1987; GARGANTA, 1992; BAYER, 1994; GRECO e BENDA orgs., 1998).

Tais abordagens táticas defendem que é no jogo que o aluno deve escolher respostas para as perguntas que vão surgindo (“O que fazer?”, “Como fazer?” e “Quando fazer?”), mas para isso ele necessita da compreensão da lógica do jogo e só nesse processo irá decidir pela solução mais viável para que o objetivo da equipe seja alcançado (BAYER, 1994).

Nesta mesma perspectiva, Daólio e Velozo (2008), salientam que a lógica particular de cada jogo, suas regras e seus códigos, são referenciais importantes para os alunos no âmbito da cultura desportiva. Desse modo, é preciso ensinar o aluno a pensar naquilo que é melhor fazer em uma determinada situação, ou seja, a tática é que vai dar sentido ao jogo.

Na construção dessas atitudes estratégico-táticas, a ação do jogador depende do seu conhecimento acerca do jogo e também da noção de equipe que é constituída para ele. Pois a noção de interação dos elementos que constitui uma equipe é fundamental nas abordagens táticas. Assim sendo, os recursos fundamentais para o ensino dos esportes coletivos de invasão, para os alunos, são aqueles nos quais sejam contemplados: a motivação, o lúdico, os elementos do jogo e a tomada de decisão. Deste modo, ao invés da metodologia tradicional de ensino dos esportes coletivos de invasão (orientada ora pelo jogo formal ora pela exercitação/repetição dos fundamentos técnicos do mesmo), são utilizados, por exemplo: jogos reelaborados, nos quais as regras sejam menos complexas, existam menos jogadores, o espaço seja reduzido.

Com a redução do número de jogadores, diminuição dos espaços de ação e delimitação das ações, é concebido um contexto mais simplificado para a leitura do jogo, sem que seja perdida a inteligência e a liberdade de tomada de decisão dos discentes (GRAÇA, 1992). Como defende Garganta (1992), todas estas alterações são voltadas para facilitar a compreensão e aumentar as experimentações dos alunos.

Ainda na configuração estratégico-tática dos esportes coletivos de invasão, Bayer (1994) sinaliza que estes possuem elementos estruturais comuns, a saber: bola, alvo, parceiro,

adversário, espaço físico e regras, como também uma organização funcional e operacional: ataque (conservar a posse de bola, progredir com a bola em direção ao alvo e atacar o alvo) e defesa (recuperar a bola, impedir a progressão dos adversários com e sem a bola, proteção do alvo). O autor defende como fundamental que os alunos vivenciem e construam um processo de entendimento das relações deles e dos colegas com estes elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais do jogo, desenvolvendo com isso uma noção de ocupação racional.

Para isso, Garganta (1992) propõe cinco níveis de relações que facilitem a compreensão da lógica do jogo por parte dos alunos. A primeira é a relação Eu-bola cujo desenvolvimento pretende aperfeiçoar a relação do praticante com o objeto de jogo. A segunda é a relação Eu-bola-alvo, na qual seu objetivo é explorar e desenvolver no praticante a percepção da existência de um alvo a ser atingido durante o jogo e várias formas de fazê-lo. O terceiro deles é a relação Eu-bola-colega que desenvolverá ações coletivas e coordenadas com a bola entre participante e colega de mesma equipe. A quarta relação é Eu-bola-adversário que se caracteriza pela conquista e conservação da posse de bola e/ou superação do obstáculo (marcação, bloqueio). O quinto e último nível de relação é Eu-bola-equipe-adversário que desenvolve a interação ofensiva e defensiva da equipe e a resolução de problemas colocados pela equipe adversária.

Em investigações realizadas por Daolio e Marques (2003); Bento (2003), os níveis de relações apresentados anteriormente foram orientadores dos processos de ensino do futsal e do basquete, sinalizando para uma melhora qualitativa da elaboração estratégico-tática dos alunos nos jogos.

Neste sentido, as formas de jogar do aluno (perceber, entender e movimentar-se) se tornam a 'janela' para o professor identificar as principais dificuldades e facilidades que ele manifesta, oferecendo informações para a elaboração de recursos didático-pedagógicos que mobilizem o acesso do aluno ao jogo elaborado. Tal qualificação pode ser melhor explicitada pela organização conceitual das várias fases do jogo, apresentada por Garganta (1992), quais sejam: Jogo Anárquico, Descentração, Estruturação e Elaboração, assentadas nas regras de ação, comunicação na ação, estruturação do espaço e relação com a bola, que se evidenciam no jogo.

FASES	COMUNICAÇÃO NA ACÇÃO	ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO	RELAÇÃO COM A BOLA
JOGO ANÁRQUICO *Centralização na bola *Subfunções *Problemas na compreensão do jogo	Abuso da verbalização, sobretudo, para pedir a bola	Aglutinação em torno da bola e subfunções	Elevada utilização da visão central
DESCENTRALIZAÇÃO *A função não depende apenas da posição da bola	Prevalência da verbalização	Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo	Da visão central para a periférica
ESTRUTURAÇÃO *Conscientização da coordenação das funções	Verbalização e comunicação gestual	Ocupação racional do espaço (tática individual e de grupo)	Do controlo visual para o proprioceptivo
ELABORAÇÃO *Acções inseridas na estratégia da equipe	Prevalência da comunicação motora	Polivalência funcional. Coordenação das acções (tática coletiva)	Optimização das capacidades proprioceptivas

Quadro 1 – Fases dos diferentes níveis de jogo nos Jogos Desportivos Coletivos (GARGANTA citado por GARGANTA, 1992)

Outra maneira de incursão no universo perceptivo dos alunos é por meio do conhecimento declarativo que, de acordo com Greco (2006), por ser constituído por um corpo organizado e baseado em fatos, declarados/verbalizados ou descritos, oferece acesso aos modos como os discentes concebem e percebem o jogo. Diferente da percepção corporal cinestésica e intuitiva, ele ocorre de um modo mais racionalizado, uma vez que tal conhecimento é mediado pela linguagem oral e/ou escrita. Alguns autores (PRUDENTE, GARGANTA e ANGUERA, 2004), denominam este conhecimento declarativo como “leitura de jogo”.

A lógica interna do jogo aqui entendida como coloca Parlebas (2001) (*apud* RODRIGUES, 2004, p. 02) por um "sistema de características pertinentes de uma situação motora e as conseqüências que provoca para a realização da acção motora correspondente". De acordo com essa definição as regras do jogo criam uma série de obrigações que terão que ser respeitadas, então as ações realizadas pelos alunos durante o jogo são reflexos de um contexto moldado pela lógica interna desse próprio jogo (RODRIGUES, 2004).

Com a lógica interna configurada, ao jogador é requerido tomar decisões, essas decisões estão baseadas nas ações e sinais que ele consegue identificar, seja estes apresentados pelos seus companheiros de equipe ou pelos seus adversários. Deste modo, as ações e sinais realizados em uma mesma equipe são chamados de comunicação, já as ações e

sinais que a equipe tenta esconder dos adversários, para assim tentar se sobressair na jogada, são chamadas de contra-comunicação. Esta rede de comunicações se configura sempre em um modelo de cooperação/oposição, cooperação entre os colegas de mesma equipe e oposição aos adversários (MORENO, 1998).

Esta proposição da valorização da lógica interna dos jogos esportivos coloca em evidência todas as estruturas e dinâmicas que os caracterizam, por isso seus elementos não podem ser desvalorizados ou excluídos, podendo causar deficiência acerca do conhecimento da totalidade do jogo. Isto vale também para a técnica, ou na perspectiva de Moreno (1998), para as ações motrizes. Neste contexto, é importante destacar o trabalho de Vianna e Lovisolo (2009) que trata da desvalorização da técnica na Educação Física, em decorrência da crítica ao modelo esportivista na escola, feito após a década de 1980. Esse movimento se orientava por uma pedagogia do esporte que se vinculava à autonomia, à reflexão e à crítica. Após realizar pesquisa investigando meninos e meninas de um projeto social esportivo, Vianna e Lovisolo (2009) apontam que o apoio às concepções críticas estaria desvalorizando a visão tecnicista e, por sua vez, desvalorizando esse enfoque na formação profissional de Educação Física. De acordo com os autores, os alunos do projeto social esportivo analisado têm sim interesses e expectativas com relação ao aprendizado das técnicas das modalidades esportivas.

Para além de um modelo de reprodução, podemos destacar que o gesto técnico também é baseado na eficácia simbólica que, como sugere Daólio e Velozo (2008), a técnica pode não ser realizada nos moldes perfeitos da biomecânica, porém o significado que o sujeito atribuiu àquele movimento ultrapassa o conceito de técnica pela técnica e se configura no sentido do contexto, da cultura, do sujeito e de seu sentimento. Com isso, o ensino da técnica deve ser prestigiado, envolvendo assim o sentido que o sujeito que joga lhe atribui, pois além de saber “como fazer”, é importante saber “o que fazer” e “quando fazer” e, deste modo, dar sentido ao jogo, entender sobre ele e sobretudo, ser o jogo de forma autônoma, crítica, criativa e respeitosa.

Assim, neste capítulo nós pudemos perceber o quanto é importante o ensino dos esportes coletivos de invasão, porém de uma forma que rompa com o ensino tradicional dessas modalidades, pois deve-ser valorizar o conhecimento e a compreensão que o aluno tem do jogo, levando em consideração o desenvolvimento da sua inteligência tática e sua tomada de decisão. Para isso o professor além dos modos de ensinar, por exemplo, através de jogos com o contexto mais simplificados, mas que garanta sua lógica interna, a fim de facilitar a e

aumentar a boa relação do aluno com o jogo, jogos reelaborados e adaptados. Também se dispõe de ferramentas para adentrar no universo das percepções que o jogador/aluno tem do jogo, através dos níveis de relação, das fases do jogo e do conhecimento declarativo e assim entender as dificuldades e facilidades demonstradas e então contribuir para experiências positivas e significativas entre aluno e os esportes coletivos de invasão.

Apresentado o cenário das abordagens táticas de ensino dos esportes coletivos e suas implicações nos processos pedagógicos para a formação discente, veremos no capítulo seguinte, como se dá esse ensino especificamente no contexto escolar, levando em consideração que este é permeado por questões particulares.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A opção pedagógica pelas abordagens táticas no ensino dos esportes na escola está associada ao anseio educativo de contribuir com a ampliação da visão de jogo dos alunos e das alunas, proporcionando inteligência-tática e diversas possibilidades perceptivo-motoras. Pois, como sugere o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (1998),

(...) o docente deve confrontar o aluno com os problemas que será capaz de resolver, tendo em vista que essas possibilidades explicitam as significações que o aluno dá à atividade e aos acontecimentos vividos. Assim, estaria se possibilitando ao aluno uma qualidade no pensamento tático, a fim de que este se torne um jogador inteligente, capaz de agir por si próprio, utilizando os seus conhecimentos e experiências em benefício do melhor nível coletivo do jogo. (p.336)

Assim é preciso uma mudança de uma metodologia centrada nas habilidades motoras para uma metodologia centrada na autonomia, capacidade de comunicação e de crítica. O aluno se torna o sujeito do próprio processo de aprendizagem, pois são desenvolvidas junto a ele dinâmicas que valorizem a autonomia, a criatividade, a comunicação e a cooperação (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Daólio e Marques (2003) reforçaram a valorização da aprendizagem dos alunos a partir do ensino do futsal por meio das abordagens táticas, relatando que

Houve, ao longo dos módulos, clara evolução das crianças em relação à compreensão da dinâmica do jogo de Futsal. Se isso, por si só, não garante a execução eficiente das técnicas específicas dessa modalidade esportiva, oferece a elas a oportunidade de entender os princípios do jogo. Adquirindo a compreensão de sua lógica tática, da estrutura do jogo, os alunos se apresentaram mais motivados a participarem ativamente das aulas, praticando com mais disposição as atividades propostas e, conseqüentemente, melhorando também sua condição técnica, embora esse aspecto não tenha sido objeto de ensino nem de avaliação. (p.173)

Quando se ensina esportes na escola, para formar esse aluno autônomo, crítico, cooperativo, sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, é importante pensar em três pontos que aparecem de modo significativo no cenário educativo, que são eles:

1. A questão do gênero: a relação entre meninos e meninas no ensino dos esportes como, por exemplo, o handebol e, sobretudo do futsal que é marcada por construções culturais que interferem no modo como cada um, deles e delas, se relacionam com o jogo, criando a partir disso um conjunto de situações marcadas por provocação, desentendimento, exclusão, constrangimento e discussão.

2. O ensino do esporte e para além do esporte: a aula de Educação Física tem como objetivo o ensino de forma mais completa, o que sugere abordar outros conteúdos que não só o esporte e seus movimentos característicos, mas também seu histórico, sua relação com elementos sócio-culturais, reflexões sobre a violência que circunscrevem esse panorama, seu modelo de alto rendimento, esporte e deficiência entre outros que o constituem, oportunizando aos alunos o conhecimento e o entendimento de modo crítico sobre outras configurações circunscrevem o fenômeno esportivo.

3. A relação da aluna-pesquisadora com a professora-pesquisadora: trata da aproximação do mundo acadêmico e do mundo da escola, através de uma interação entre aluna-pesquisadora e professora-pesquisadora baseada no apoio mútuo, conversa e na troca de experiência, contribuindo para aproximação desses dois cenários.

2.1 A questão do gênero

As relações do gênero implicam no modo como a lógica interna é circunscrita durante o jogo, já que essas relações estão intimamente ligadas ao modo, facilidade e dificuldade de jogar dos meninos e meninas na escola.

Sabemos que desde a infância as meninas tendem a ganhar bonecas, kits de cozinha e de escolinha, usam roupas delicadas, fazem atividades que não as fazem suar e nem sujar, afinal são cercadas de bons modos. Ao contrário de todo esse contexto, via de regra, os meninos são submetidos a uma gama de brincadeiras de correr, saltar, subir, bater, arremessar e chutar, exemplo disso são os brinquedos como bola, armas, skate, carrinhos e outros, que estimulam o movimento a todo momentos. Com toda essa configuração a educação que meninos e meninas obtiveram antes de iniciarem a escola, reflete seus comportamentos quando ingressam no ensino regular (DAOLIO, 2003; VIANA, 2008).

Aqui o gênero é entendido como uma construção cultural e é cenário de poder e de relacionamento, resultante do meio social no qual os indivíduos interagem. Esta perspectiva rejeita a idéia de que os homens e as mulheres agem de forma distinta apenas por razões biológicas, e considera todo o contexto sócio-cultural que envolve as relações de gênero. Sob esta perspectiva que, de acordo com Goreti e Ferraz (2002), muitos autores tem se baseado, acreditando que gênero é entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Prado e Ribeiro (2010) dizem ainda que, o gênero, ao enfatizar o caráter fundamentalmente social das divisões baseadas no sexo, possibilita perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais. Destaca ainda, que, imbricadas às diferenças biológicas entre homens e mulheres estão outras social e culturalmente construídas.

Por se tratar de relações sociais, a família e a escola são os meios freqüentemente apontados como influenciadores da formação do caráter do indivíduo. A família aparece como representação do primeiro contato social, determinando assim as suas primeiras relações sociais. De todas as influências que a família exerce sobre o indivíduo, as que ganham pertinência são as que concorrem para a formação e desenvolvimento dos estereótipos de gênero. Na escola, questões referentes ao corpo, gênero e sexualidade, comumente ganham espaços de discussão sendo reafirmadas ou construídas a partir deste contexto.

Nos esportes a mulher se manteve por muito tempo como perdedora, pois era denominada como um corpo frágil e delicado, apenas ficando com aqueles esportes que não permitiam contato, ou então aqueles esportes que representavam leveza e docilidade, como o voleibol, as danças e as ginásticas. Já os esportes de contato, esses sim eram para corpos vigorosos e fortes, aqueles corpos que biologicamente eram preparados para serem fortes e viris, ou seja, corpos masculinos. Também nas escolas as quadras esportivas e espaços vazios nos momentos de intervalos são freqüentados, quase que integralmente, por meninos, o que mostra que esses espaços são comumente dominados pelo universo masculino e essa visão de virilidade continua afastando as meninas das práticas esportivas tanto nas escolas, quanto em momentos de lazer. (SOUZA e ALTMANN; 1999).

Dentre as várias disciplinas curriculares, a Educação Física, talvez pelo fato de permitir uma “aparente” liberdade aos corpos, é constantemente incitada a problematizar os conhecimentos sobre a constituição física e estética corporal, adequações sexo-gênero dentro

do contexto das atividades corporais e, não raramente, as representações e dúvidas dos educandos sobre sexualidades. (GOELLNER, FIGUEIRA e JAEGER, 2008).

Souza e Altmann (1999) colocam que nas aulas de educação física não se pode afirmar que as meninas são excluídas pela única questão do gênero, pois elas não são excluídas somente por serem meninas, mas também por serem fracas e pela pouca habilidade. Contudo essa pouca habilidade ou pouca afinidade com práticas de jogos e esportes está atrelada ao contexto em que circunscreve o crescimento das meninas, como já falado nesse capítulo.

Ainda atrelada a essa questão de subjugar os alunos por seu níveis de habilidades motores e considerar o corpo somente como entidade biológica, a Educação Física precisa adotar uma nova postura, uma que valoriza as meninas, os “gordinhos”, os “baixinhos”, os mais lentos, com o compromisso de ensinar bem para todos, com suas diferenças e igualdades (DAOLIO; 1996).

Para que essas diferenças sejam diminuídas e as oportunidades sejam aumentadas, os professores ganham relevo nessa dinâmica, pois eles podem problematizar questões de gênero, usando o próprio exemplo do futebol no Brasil, o porquê dele ser genuinamente praticado por meninos e não por meninas. Adaptar regras de jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas com a intenção de dar chance para todos experimentarem as diversas manifestações corporais e contribuir para uma relação mais amistosa entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. (SOUZA e ALTMANN, 1999).

Para isso o professor de Educação Física deve ter conhecimentos básicos para desenvolver aspectos físicos e motores, assim como sociais e culturais. Nesse sentido, a prática do professor bem sucedido deve estar apoiada nas características apontadas por Galvão (2002) entre algumas são: Conhecer o aluno e adaptar o ensino as suas necessidades; Refletir sobre a prática; Articular o conteúdo ao ensino; fornecer *feedback* apropriado; manifestar características afetivas; Manter clima agradável; Respeitar os alunos.

Ferreira (2005) também coloca que o professor é sujeito ativo no processo de articular o ensino ao conteúdo, ou seja, ele deve ser capaz de ensinar, responder o porquê desse ensino e dessas ações e saber quando ensinar.

Assim, com o compromisso de ensinar bem o professor de Educação Física tem um compromisso coletivo com suas turmas, a fim de possibilitar uma vivência positiva do jogo, esporte, luta, dança e ginástica, garantindo uma vivência mais lúdica, prazerosa e autônoma.

2.2 A questão do ensino do esporte para além do esporte

Trabalhar o conteúdo esportes na escola levanta a questão do gênero, como apresentado anteriormente, assim como outras questões e isso nós remete a entender que o programa de ensino não se manifesta apenas por uma visão restrita do que são conteúdos, mas sim como coloca Zabala (1998) por uma visão que entende por conteúdo tudo o que se tem que aprender para alcançar objetivos, abrangendo as capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. O mesmo autor ainda coloca que se entendermos o conteúdo dessa forma abrangente, podemos dizer que o currículo oculto, aquela aprendizagem que se constitui na escola, sem um programa de ensino sistematizado para que ela ocorra, também se manifesta dentro dessa categoria, como mais um conteúdo a ser ensinado e avaliado.

Para Darido e Souza Junior (2007) o conteúdo engloba conceitos, habilidades cognitivas, regras, princípios, leis científicas, convivência social, valores, atitudes entre outros, cabendo também ser agrupado ao conteúdo o currículo oculto, que para eles é entendido como *“aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino.”* (pag. 15).

O conteúdo é orientado por três questões: O que se deve saber; O que se deve saber fazer; e como se deve ser. Essas três questões se referem à dimensão conceitual, a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal, respectivamente. Destacamos que estas dimensões são não podem ser divididas, elas se entrelaçam umas nas outras, havendo a possibilidade de ora dar ênfase em uma e ora dar ênfase em outra, mas não podendo separá-las. (DARIDO e SOUZA JUNIOR, 2007). Para os mesmos autores, no ensino fundamental e médio, não basta aos alunos aprenderem o como fazer, as técnicas dos movimentos, mas ir além e ensinar o contexto da cultura corporal em que se coloca tal esporte, dança, jogo, luta ou ginástica.

2.3 A questão da relação aluna-pesquisadora, professora-pesquisadora e os alunos e alunas

Nessa perspectiva de ensino, em que se leva em conta o todo e não só uma parte é importante destacar a participação discente no processo, considerando os fatores como o respeito mútuo, cooperação e afetividade (GUIMARÃES; *et al.* 2001)

De acordo com Guimarães et al (2001) é na escola que estamos em contato com os valores convencionais da sociedade e portanto, é o de responsabilidade do professor reforçá-los ou problematizá-los com os alunos. É importante destacar que é o professor que serve como o exemplo e dispõe de seu conteúdo para se aproximar afetivamente dos seus alunos.

Para Freire (1987) a educação não se pode basear na concepção “bancária”, que é aquela em que o professor deposita todo o conteúdo que julga pertinente ensinar, sem considerar o que o educando pensa, compreende e simboliza sobre tal conteúdo. Diante disso é importante que esse modelo seja superado, primeiramente mudando a relação entre professor e aluno, ou então, educador e educandos, de forma a estabelecer um elo entre as duas partes, baseada no diálogo, no conhecimento, na troca, a fim de dar sentido ao processo escolar.

Com o propósito de ensinar e oportunizar vivências bem sucedidas aos alunos, o professor precisa se atentar as questões que aparecem em seu cotidiano, como a questão de gênero que já foi abordado nesse capítulo, e também dar relevância para os conteúdos programados, sendo importante estar em contato com novas estratégias de aplicação e desenvolvimento, de avaliações e ter uma reflexão crítica da sua atuação profissional. Para isso é importante que o trabalho do professor esteja articulado ao conhecimento acadêmico, contribuindo para a sua formação continuada e para a aproximação dos estudos científicos ao contexto escolar.

A literatura tem apontado para a necessidade da participação ativa do professor em seu próprio processo formativo, fazendo críticas às investigações que consideram o docente apenas como um fornecedor de dados para a pesquisa. Pensando nesta valorização docente, são inúmeras as questões do tradicional modelo de pesquisa que necessitariam ser alterados, como, por exemplo: a participação do docente na avaliação dos dados que foram coletados em suas aulas; a devolutiva do material coletado (ou do relatório produzido) ao professor; o envolvimento ativo e direto do professor como pesquisador participante da investigação, dentre outros.

A pesquisa realizada no campo educacional vem sobrecarregada de alguns julgamentos que separam o mundo dos professores-pesquisadores, do mundo dos acadêmicos-pesquisadores, dissociando o “saber em conjunto” para o “saber individualizado”. Essa configuração se dá a partir do conceito de que teoria e prática não andam juntas e com isso as opiniões de professores e acadêmicos divergem. Muitos professores-pesquisadores partem do pressuposto de que a pesquisa realizada por acadêmicos não serve para a sua prática profissional, já pesquisadores-acadêmicos, recorrentemente rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seu trabalho (ZEICHNER, 2007).

Para Nunes (2008) o modelo tradicional de validação do saber educacional tem sido orientado pela produção acadêmica dos especialistas, via de regra, aqueles que “ditam” o que deve ser feito pelos professores que, neste caso, são reconhecidos como meros executores de tais conhecimentos. Segundo a mesma autora, em tal perspectiva, são desconsideradas as variáveis como: história de vida do professor; emoções envolvidas; cultura e contexto, o que pode resultar em um comprometimento da validade deste conhecimento dentro do cenário escolar e social.

Articulado ao contexto acima apresentado sobre a prática profissional, a formação inicial docente sofre enfrentamentos semelhantes. Uma das principais críticas está voltada para as estruturas curriculares em vigor, que não raramente, visam o modelo de aplicação do conhecimento no qual os alunos devem conhecer e aprender sobre os conhecimentos disciplinares para somente depois os aplicarem em seus estágios. Tal estrutura fragmenta o conhecimento entre teórico e prático, destacando, muitas vezes, o primeiro como mais importante que o segundo. Esta forma de construção do conhecimento costuma entrar em choque quando este aluno conclui o ensino superior e assume o papel de professor, uma vez que descobrem que a mera aplicação dos conhecimentos científicos aprendidos não dá conta de solucionar os problemas encontrados no cotidiano de sua ação profissional (FERREIRA, 2008).

Neste sentido, como sugere Pimenta (2005) é preciso destacar que o professor também produz saberes, saberes que se diferem do conhecimento científico, pois se revelam por uma dimensão contextualizada, dinâmica, com menos sistematização, caracterizado por um processo contínuo e articulado com a reflexão crítica da sua própria ação.

Deste modo, é necessário que o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos acadêmicos-pesquisadores se aproximem, na expectativa de construir um “saber em conjunto”. Como destaca Ferreira (2008),

(...) há de se pensar em modos de fazer com que esses atores se relacionem: conversem, discutam, compartilhem diferenças e igualdades. Superando o trabalho solitário estabelecido, muitas vezes, pela universidade e pela instituição escolar. (p. 32)

Esta relação de parceria pode favorecer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e dos acadêmicos, proporcionando inúmeras aprendizagens.

O trabalho de Pimenta (2005) apontou que esse tipo de relação aumentou as possibilidades de formação continuada dos professores. Em seu trabalho, os docentes apresentaram propostas e executaram projetos que resultou em melhorias nas aulas tornando-as mais inclusivas.

Nunes (2008) relata que o trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor da sala de aula é apontado como um dos ingredientes fundamentais na formação do elo pesquisa-prática.

Neste capítulo fizemos algumas considerações que julgamos importantes para o ensino dos esportes na escola, sua relação com as construções do gênero e o que isso implica para o ensino, os diversificados conteúdos que a Educação Física precisa abordar em sua disciplina, bem como, o quanto eles precisam ser explorados em nível das dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais e por fim a importância de se valorizar o saber que o professor produz, um saber diferente do científico, mas muito importante para o ensino no contexto escolar, aproximando a esfera acadêmica da escolar de modo a oferecer um ganho para formação inicial (alunos-acadêmicos) e para a continuada (professores-pesquisadores), contribuindo para o crescimento profissional e pessoal de ambos.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em virtude do objetivo desta investigação: identificar e analisar, a partir de um ensino voltado para as abordagens táticas dos esportes coletivos de invasão, as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar, a pesquisa qualitativa ganhou relevo. Este tipo de investigação se concentra no processo e não no produto, bem como no ambiente naturalístico e não laboratorial, envolve também as subjetividades dos sujeitos investigados, portanto não só os comportamentos observáveis, mas o que eles sentem e significam em seu contexto (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Com este objetivo de investigação, este estudo parte da idéia de que o professor de Educação Física que atua na escola não é um sujeito passivo que só executa propostas elaboradas por terceiros, por conta disso, a pesquisa-ação guiará esta investigação.

A pesquisa-ação foi escolhida por sustentar a integração entre “o sujeito e sua existência; entre os fatos e os valores; entre o pensamento e a ação; e entre pesquisador e pesquisado” (FRANCO, 2005, p. 488). E ainda, a pesquisa-ação colaborativa, uma vez que a professora da turma e os alunos também fizeram parte da construção dos conteúdos e estratégias durante a intervenção. Uma das características que circunscreve esse tipo de pesquisa é a parceria da professora com a pesquisadora (autora deste projeto) que desenvolveram juntas, como sugere Pimenta (2005), as aulas (objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação) de Educação Física ensinando o handebol e o futsal, orientadas pelas abordagens táticas de ensino.

Desta maneira, ainda que as formas estruturais dessa intervenção despertaram nossos olhares para as estratégias, facilidades e dificuldades da interação entre professora da turma e pesquisadora, o foco principal dessa pesquisa foi identificar e analisar as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar.

As coletas de dados foram feitas através de observação sistemática das aulas (com filmagens e registro em um diário de campo), entrevistas com os alunos, relatos descritivos

feitos pela professora da turma e pela pesquisadora. Esses relatos foram feitos a partir das experiências positivas e negativas da interação entre professora da turma e pesquisadora ao longo do processo de intervenção.

A sistematização das observações das aulas e a orientação para a elaboração da entrevista situacional com os alunos foram baseadas nos seguintes eixos condutores: jogo anárquico/intermediário/organizado; níveis de relação (eu-bola; eu-bola-alvo, eu-bola-colega, eu-bola-adversário e eu-bola-equipe-adversário); análise do problema colocado e elaboração da tomada de decisão; construção do conhecimento declarativo (manifestações verbais sobre o conhecimento do jogo).

Já para os relatos descritivos da professora e da pesquisadora a linha de orientação foi o trabalho colaborativo entre o pesquisador professor e o professor pesquisador.

A construção do conhecimento declarativo se deu a partir de manifestações verbais dos estudantes durante as aulas e também nas entrevistas situacionais que foram feitas em momentos de jogos simplificados em que a pesquisadora, em situação de congelamento da jogada, pedia aos alunos manifestações da melhor ação para aquela configuração do jogo.

Tal programa, com duração de 4 meses (um semestre letivo), se efetivou com as seguintes atividades: jogo dos passes; pega-pega queima; queimada; pega-pega de duplas; jogos simplificados em situações (1x1, 3x2, 4x4); jogos de ataque e defesa; futsal e handebol adaptados; pique-bandeira; jogos reduzidos; futsal em silêncio; exercícios;

Participaram do estudo 28 alunos de um 5o. ano, com média de 10 a 11 anos de idade, de uma escola pública municipal de Bauru/SP, a professora de Educação Física da turma e a pesquisadora. Foram ministradas e planejadas, conjuntamente, 14 aulas ao longo de um semestre letivo com o conteúdo handebol e futsal, orientando pela perspectiva anteriormente apresentada.

Os termos de consentimento foram assinados pelos responsáveis pelos alunos (Anexo 1) e pela professora de Educação Física da turma (Anexo 2) dando condições para que a pesquisa fosse realizada.

Neste sentido, o conjunto de dados da pesquisa envolveu: as filmagens das aulas, os diários de campo que registraram as observações participantes, as entrevistas situacionais com os alunos e os relatos descritivos da experiência vivenciada produzidos pela professora da turma e pela pesquisadora.

A análise se deu a partir de uma intensa observação das filmagens e de leitura recorrente e minuciosa dos materiais coletados, articulando-os com o referencial teórico, resultando em 4 categorias: 1. Fases do jogo; 2. Conhecimento declarativo; 3. Níveis de relação e 4. O ensino do handebol e do futsal na escola: alguns desafios.

Para a análise da categoria 1, denominada por FASES DO JOGO, foram utilizadas as filmagens das aulas dos seguintes períodos: dias 02/03/2011 e 23/03/2011 – filmagem diagnóstica do handebol e do futsal respectivamente; dias 13/04/2011 e 27/04/2011 – filmagem intermediária do handebol e do futsal respectivamente; dia 29/06 – filmagem final do handebol e futsal.

Na categoria 2, CONHECIMENTO DECLARATIVO, as análises foram feitas a partir dos registros em diário de campo das percepções da pesquisadora ao final de todas as aulas; filmagem das rodas de conversas realizadas no início ou no fim das aulas; filmagem das entrevistas situacionais que ocorreram no dia 04/05/2011 em um jogo simplificado de handebol.

Para a categoria 3, NÍVEIS DE RELAÇÃO, foram utilizadas as análises das filmagens das aulas dos seguintes períodos: dias 02/03/2011 e 23/03/2011 – filmagem diagnóstica do handebol e do futsal respectivamente; dia 29/06 – filmagem final do handebol e futsal. As ações táticas de análises, considerando cada aluno, foram baseadas nos níveis de relação eu-bola; eu-bola-alvo; eu-bola-colega; eu-bola-adversário; eu-bola-equipe-adversário, tendo sido utilizadas como plano de fundo para a confecção da tabela de análise do jogo de handebol e de futsal.

Estas tabelas de ações táticas foram organizadas e agrupadas com a ideia de atender as especificidades desde grupo, sendo assim criados três eixos (COSTA; GARGANTA; GRECO; MESQUITA, 2009):

1. Ações ofensivas com bola: Busca pela zona de menos aglutinação- quando o jogador procura espaços mais vazios da quadra, com menos jogadores adversários; Finta com a bola – procura “enganar” o adversário para criar uma situação de vantagem; Cria situações de definição – procura chutar ou arremessar na baliza para conseguir o gol; Penetra com bola no campo adversário - Deslocamento do portador da bola que propicia redução de distância entre a bola e a baliza adversária.

2. Ações ofensivas sem bola: Cria linha de passe – quando o jogador se coloca em uma linha de passe para mais uma opção de jogada; Cria superioridade ofensiva – é quando o

jogador cria um apoio para o portador da bola; Se organiza tendo em conta os demais companheiros - quando o jogador se coloca na opção mais adequada diante da posição dos demais da equipe.

3. Ações defensivas: Contenção – realização de oposição ao portador da bola; Oferecimento de apoio defensivo ao jogador que faz a contenção - servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso esse passe pelo jogador de contenção; Igualdade ou superioridade numérica na relação de oposição – ter sempre um jogador que garante a marcação; Aumento da proteção da zona de maior risco – Fazer a marcação entre a bola e a baliza.

Por fim, a categoria 4 O ENSINO DO HANDEBOL E DO FUTSAL NA ESCOLA: ALGUNS DESAFIOS, envolveu: as relações de gênero estabelecidas durante a intervenção; o ensino dos esportes e para além dos esportes na escola; as relações entre pesquisadora professora e a professora pesquisadora. Tendo sido utilizadas para análise as filmagens das rodas de conversas feitas no início ou no final de cada aula e os diários de campo da pesquisadora e da professora.

CAPÍTULO 4

ELEMENTOS, DINÂMICAS ESTRUTURAIS, FUNCIONAIS E OPERACIONAIS DO JOGO DE HANDEBOL E FUTSAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES PEDAGÓGICOS

4.1 Fases do jogo

Fase do jogo é uma organização conceitual apresentada por Garganta (1992) para explicitar e qualificar as características apresentadas pelos alunos nos seguintes eixos: comunicação da ação; estruturação do espaço e relação com a bola.

No eixo da comunicação da ação ganha destaque a questão da comunicação no jogo, que pode variar desde o abuso da verbalização durante o jogo até a prevalência da comunicação motora. O eixo da estruturação do espaço se constrói a partir da relação do aluno com o espaço disponível para o jogo. E por fim, o eixo da relação com a bola que se estabelece quando a capacidade proprioceptiva é otimizada em detrimento da antiga relação de dependência da utilização da visão central.

A relação desses três eixos de análise é que mostrará qual a fase do jogo que se encontra o grupo no momento da prática do esporte coletivo de invasão, passando pelo jogo anárquico (aquele que se verifica em grupos iniciantes e com problemas de compreensão do jogo) e chegando ao jogo elaborado (encontrados em grupos experientes e com boa/excelente compreensão do jogo e ações estratégicas de equipe).

As fases do jogo são requeridas neste trabalho a fim de verificar as manifestações e características apresentadas por esses alunos e assim identificá-las conjuntamente, já que o handebol e futsal se tratam de esportes coletivos e as ações em equipe fazem partes da dinâmica de jogo.

No momento do diagnóstico foi identificada, tanto no jogo de handebol, quando no jogo de futsal, uma dinâmica de jogo não orientada, pois os jogadores se centravam sobre a bola, manifestando um excesso de verbalização, a maioria dos jogadores perseguiu indiscriminadamente a bola, houve dificuldades na relação com a bola (controle, proteção, condução...), utilização sistemática da visão central para olhar a bola, imobilismo dos

jogadores sem bola, a circulação da bola não foi voluntária, sucessão de ações isoladas e explosivas sobre a bola. Com isso, considerando as fases dos diferentes níveis de jogo apontadas por Garganta (1992), as manifestações dos alunos no jogo foram marcadas por uma dinâmica anárquica.

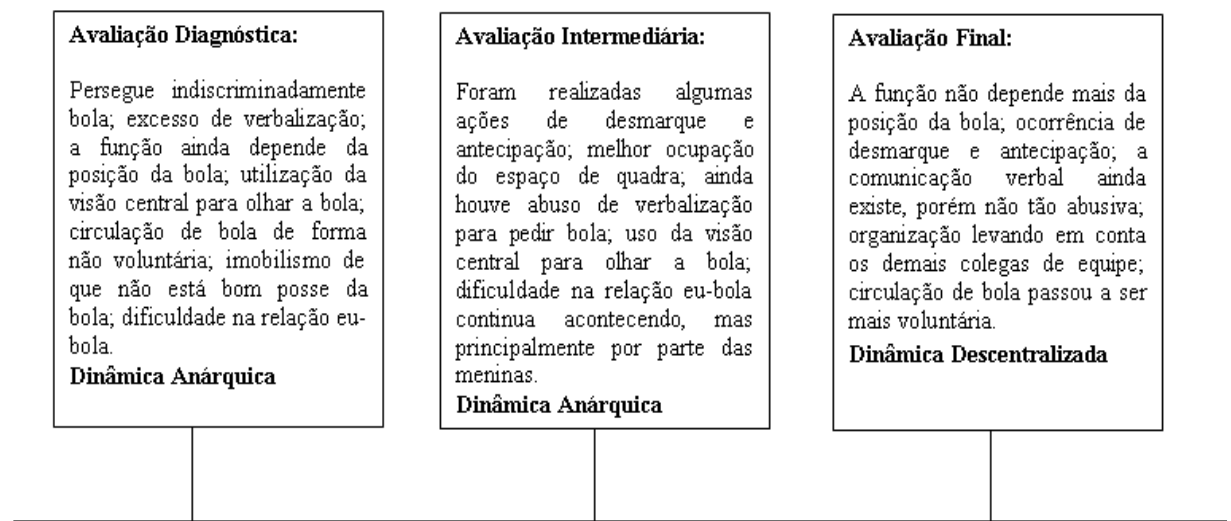
No momento intermediário da intervenção, o jogo de handebol e futsal ainda se assentava na dinâmica anárquica, porém com melhoras em algumas manifestações. Na avaliação diagnóstica, a função dependia exclusivamente da posição da bola (perseguição indiscriminada pela bola), mas nesse segundo momento, pode se verificar ações significativas de desmarque e antecipação realizadas durante o jogo de handebol e futsal, assim como também houve significativa mudança na ocupação espacial, já que foi possível perceber que os alunos passaram a ficar um mais longe do outro, o que demonstra melhor entendimento da forma de se organizar, levando em conta os colegas de equipe e os espaços vazios pela quadra.

A avaliação final das fases do jogo nos mostrou que houve expressivas mudanças na organização, por parte dos alunos, nos jogos de handebol e futsal.

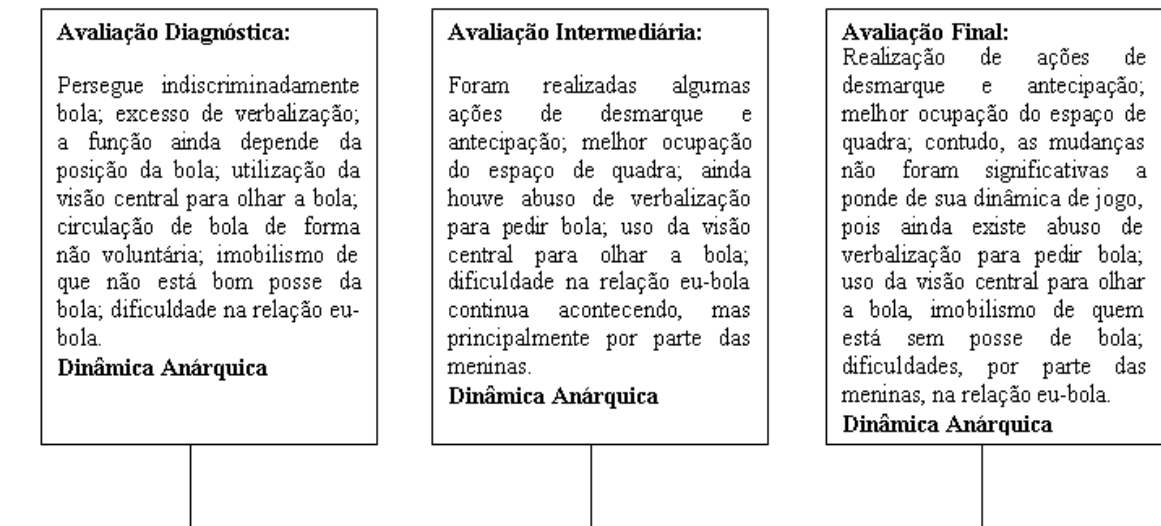
A dinâmica anárquica verificada nos outros dois momentos do jogo de handebol passou a ser uma dinâmica descentralizada, onde a função não depende exclusivamente da posição da bola, havendo ocorrência de desmarque e antecipação. A característica da comunicação na ação ainda foi verbal, porém não sendo tão abusiva. Já a estruturação do espaço melhorou a partir das manifestações incorporadas do que é o ataque e a defesa e também com o entendimento de organização levando em conta os demais integrantes da equipe. Ainda foi possível verificar que a circulação da bola passou a ser mais voluntária.

Quanto à organização do jogo de futsal, também ocorreram mudanças, como as já ditas anteriormente: situações de desmarque e antecipação, melhor ocupação do espaço, porém, não suficientes para haver uma mudança da dinâmica do jogo. O que se pode constatar é que, principalmente as meninas, continuam com dificuldade de relação com a bola (controle, proteção, condução...), acarretando outros comportamentos como: circulação da bola não voluntária, utilização sistemática da visão central para olhar a bola.

Para melhor visualização, abaixo apresentamos a linha do tempo do ensino do Handebol e do Futsal ao longo dos 4 meses letivos de trabalho coletivo na escola.



Linha do tempo da dinâmica do jogo de handebol



Linha do tempo da dinâmica do jogo de futsal

Os resultados em questão mostram que o uso dessa metodologia trouxe melhora para a dinâmica do jogo, mesmo quando sua classificação não mudou totalmente. No futsal a dinâmica, mesmo sendo classificada como anárquica no início e no fim da intervenção, foi possível observar o desenvolvimento na ocupação do espaço da quadra, ocorrendo o desmarque e a antecipação.

O handebol passou a ter uma dinâmica descentralizada, sinalizando também que o uso dessa metodologia se mostrou efetiva para o ensino dessa modalidade para esse contexto escolar.

Os resultados mostrados dão indícios de que houve uma relação de entendimento da lógica do jogo, uma vez que as ações modificadas eram relacionadas com a dinâmica estrutural do jogo, como melhor ocupação da quadra ou então fazer o desmarque para receber bola.

Através da sequência de aulas desenvolvidas durante a intervenção, também foi possível perceber que o aumento da relação com a bola oportunizou boas experiências, contribuindo para a melhora da técnica, sem que essa fosse a principal intenção.

Esses resultados convergem com o estudo de Daólio e Marques (2003), uma vez que eles destacam que o uso dessa metodologia se revelou adequada para o ensino dos esportes coletivos para crianças de 9 a 12 anos de idade. Assim como Garganta (1992) e Bayer (1994) colocam a importância do jogador entender sobre o jogo e a partir daí selecionar suas ações, respondendo questões de “o que fazer?”, “quando fazer?” e “como fazer?”, mostrando sua inteligência tática, sua compreensão da lógica do jogo e tomada de decisão.

Mesmo com esses resultados positivos é preciso destacar a valorização do processo temporal na construção da aprendizagem, por parte dos alunos, dos elementos relativos à incorporação e conseqüente manifestação do jogo formal. Isso porque, na pesquisa em questão, o tempo dedicado ao ensino do handebol e do futsal envolveu 4 meses de aula com 1 aula semanal de 50 minutos de duração, sendo este o tempo total da aula de Educação Física na instituição.

4.2 Conhecimento declarativo

O conhecimento declarativo refere-se àquele conhecimento que é verbalizado ou escrito, podendo ser exemplificado no esporte pela capacidade do jogador saber “o que fazer” nas diversas situações de jogo (GRECO, 2006).

Kunz (1994) sinaliza para o fato de o aluno ser pouco instigado a falar e escrever na Educação Física, sendo que estas competências são importantes para que o discente compreenda melhor o que acontece nas aulas, incluindo uma ampliação das percepções do jogo.

As manifestações do conhecimento declarativo foram registradas em diferentes situações, ora em entrevistas situacionais que eram momentos em que, no andamento do jogo, foi solicitado o congelamento dos alunos e assim, diante daquele contexto os jogadores eram

requeridos a fazerem análises. Ora em rodas de conversas sobre a aula e as atividades realizadas e por fim manifestações captadas durante as atividades e jogos.

O foco nesta análise é com relação àquelas manifestações que podem contribuir com um entendimento mais ampliado do jogo, uma vez que revela um recurso complementar às expressões de movimento. Ou seja, o fato do sujeito falar sobre o que faz pode contribuir para auxiliá-lo numa leitura de jogo, favorecer o diálogo com o grupo, contudo isto não é condição, uma vez que nas práticas corporais, o que inclui o jogo, há um saber corporal que extrapola o saber declarativo.

As entrevistas situacionais aconteceram a partir de um jogo de ataque e defesa, sua dinâmica se desenvolveu com os alunos dispostos em torno de um círculo desenhado no chão com giz e com o cone como alvo no centro desse círculo, sendo a defesa composta de dois jogadores e a ataque composto por três jogadores. Ambas equipes não podiam ultrapassar a demarcação do círculo, pois simulava a área do handebol. Em um determinado momento foi solicitado, pela pesquisadora, o congelamento durante o jogo. Sendo em seguida, realizadas as seguintes perguntas: O que você pode fazer agora? Você está na melhor posição/lugar? Quais as suas opções de jogada? Com tais perguntas foi estabelecido um diálogo com os jogadores, a fim de incentivar suas manifestações com relação ao conhecimento sobre o jogo. Deste mesmo modo, vários grupos foram distribuídos pela quadra e realizaram a mesma atividade, sendo filmados.

Alguns destes diálogos mostraram que a maioria dos alunos entendia o jogo de forma mais elaborada. O jogador que estava com a posse de bola percebeu, após um pequeno tempo de olhar para o jogo em congelamento, que seria melhor fazer o passe ao invés de tentar arremessar no cone, pois visualizou que existia um marcador entre ele e o cone, sendo a melhor opção passar a bola para um colega de equipe mais bem posicionado para alcançar o objetivo do jogo.

Em outros diálogos com os jogadores que estavam com a posse de bola no momento do congelamento, eles manifestaram a vontade de fazer o ponto independente do posicionamento da marcação e dos outros companheiros, pois algumas situações em que a melhor jogada era passar a bola, o atacante com a posse de bola declarou que a melhor jogada seria atacar no cone. Ao serem questionados sobre essa ação, eles respondiam que queriam fazer o ponto. Isso pode ser justificado pelo fato de que os alunos conhecem uns aos outros, as facilidades e dificuldades dos colegas. No momento em que o atacante com a posse de bola

percebeu que quem estava ali o marcando era alguém que ele julgava não ser um bom marcador, ele se sentiu confiante em dizer que a melhor opção era arremessar ao cone, desconsiderando a lógica do melhor posicionamento e da melhor ação para aquele contexto.

O diálogo das entrevistas situacionais se estendeu aos que não estavam com a posse da bola, os outros atacantes. Nesse caso, tais jogadores sabiam identificar se o seu posicionamento era ou não o melhor diante do contexto do congelamento ou ainda, identificar se a ação escolhida por quem estava com a posse de bola era ou não a mais adequada para aquele momento. Um exemplo é o de uma jogadora que quando questionada se a melhor opção era a colega com posse de bola arremessar no cone, ela respondeu: “*Não, porque as duas marcadoras estão juntas na frente do cone (...)*” (Fala de uma aluna).

Os defensores também identificaram que, em algumas jogadas, a melhor alternativa não era arremessar no cone, pois eles julgavam que estavam fazendo uma boa marcação entre a pessoa com posse de bola e o alvo ou então, identificavam que havia um jogador atacante mais bem posicionado para arremessar ao cone.

No mesmo dia em que a entrevista situacional foi realizada, na roda de conversa final a pesquisadora perguntou para os alunos se foi mais fácil jogar na defesa ou no ataque, já que no caso desse jogo em específico o ataque estava com superioridade numérica, e grande partes dos alunos respondeu que foi mais fácil jogar no ataque. As justificativas foram: foi mais fácil jogar no ataque porque tinha um jogador a mais e isso dificultava para a defesa; foi mais fácil para passar a bola; e que ao passar a bola os defensores abriam um espaço e assim foi mais fácil para fazer o gol. Tais manifestações indicam que os alunos, quando jogavam no ataque, identificaram e souberam aproveitar o fato de que tinham um jogador a mais e, portanto, mais facilidade para realizar o desmarque do colega ou então encontrar um espaço vazio para arremessar no cone e tentar fazer um ponto. Essa dinâmica de superioridade numérica é muito importante para o aprendiz, pois permite a continuidade das ações, maior possibilidade de concretização e com isso maior número de experiências positivas (GARGANTA, 1992).

Em outra atividade intitulada futsal adaptado, que se desenvolve com quatro grupos, porém no papel de duas equipes – dois deles em cada metade da quadra. Em cada uma destas metades há um grupo que fica no ataque e outro na defesa, na outra metade da quadra acontece a mesma coisa, só que a equipe que tem um grupo atacando em uma metade da quadra, na outra metade está na defesa. Tudo isso com o uso de apenas uma bola, assim, quando os defensores roubam a bola, eles devem lançá-la, sem ultrapassar a linha central da

quadra, para o seu grupo que está no ataque. Depois de um determinado tempo, as funções são trocadas, quem estava no ataque vai para a defesa e vice-versa. Na dinâmica de conversa final a pesquisadora perguntou para os alunos como foi jogar ora só na defesa e ora só no ataque, as falas demarcaram que o jogo, deste modo, ficou mais organizado, pois as posições eram previamente determinadas em ataque e defesa e também houve o reconhecimento da importância de ter a defesa, já que é comum em um jogo em que não é determinado quem é jogador de ataque e quem é jogador de defesa, todos quererem somente atacar. Duas alunas destacaram a questão dizendo “(...) não adianta ter só ataque”.

Vários alunos da turma demonstraram, nas entrevistas situacionais, nos jogos simplificados em situações (realizadas com os alunos em situações de “congelamento” das atividades – solicitando uma análise por parte deles), um entendimento do jogo mais elaborado que aquele identificado nas manifestações demonstradas nos jogos. Isso destaca que a aprendizagem do conhecimento declarativo para estes alunos parece ter surgido primeiro que a aprendizagem corporal (que se manifesta no próprio jogo). Diferente da percepção corporal, o conhecimento declarativo é mediado pela linguagem oral e/ou escrita e nos leva a inferir que nas situações menos complexas que as exigidas no “calor” da dinâmica do jogo (velocidade de resposta, excesso de alternativas para escolher, relação com os vários colegas que estão jogando junto), ele se manifesta em função do maior tempo que o aluno tem para análise, bem como, revela uma demonstração de conhecimento mais individualizado que coletivo. Este último apontamento suscita nossa reflexão para a proposição de dinâmicas que também incentivem essa construção coletivamente, afinal, estamos falando de dois esportes coletivos: futsal e handebol, e não de práticas individualizadas.

4.3 Níveis de relação

No quadro 1 é possível observar o quadro geral de ações táticas realizadas no jogo de futsal e de handebol em dois momentos da intervenção, o primeiro correspondente à filmagem diagnóstica (PRÉ) e o segundo à filmagem final (PÓS), depois de 4 meses de intervenção. As ações são divididas em três eixos táticos: ações ofensivas com bola; ações ofensivas sem bola; ações defensivas.

FUTSAL			HANDEBOL		
	Geral			Geral	
	PRÉ	PÓS		PRÉ	PÓS

Ações ofensivas com bola	39	31	Ações ofensivas com bola	33	27
Ações ofensivas sem bola	29	36	Ações ofensivas sem bola	51	69
Ações defensivas	68	85	Ações defensivas	35	63
Total de ações no jogo	136	152	Total de ações no jogo	119	159

Quadro 1: Quadro geral dos números de ações táticas realizadas na pré-filmagem e na pós-filmagem do jogo de futsal e do jogo de handebol

Ao analisar os dados da tabela 1, é possível verificar que as ações com bola diminuíram do momento PRÉ para o momento PÓS, em contrapartida, as ações defensivas aumentaram nesses mesmos dois momentos e isso sugere que os alunos passaram a marcar mais, fazendo com que as ações ofensivas diminuíssem, ou seja, passaram a entender e valorizar mais as ações da defesa.

Com relação ao aumento das ações ofensivas sem bola, elas indicam que os alunos passaram a procurar o desmarque para receber a bola, criaram mais linhas de passe, criaram superioridade numérica e se organizaram melhor nos espaços ofensivos, evidenciando que o grupo passou a valorizar o jogo de equipe e não só aquele em que há somente um “fazedor de gols”.

Foi possível destacar um aumento total das ações quando comparamos a avaliação diagnóstica com a avaliação final, revelando que, de algum modo, as atividades desenvolvidas ao longo dos 4 meses de trabalho, produziram novas formas de jogar os jogos de handebol e futsal.

Interessante constatar também que não houve diferenças significativas com relação às duas modalidades desenvolvidas em todos estes aspectos (ações ofensivas com bola, ações ofensivas sem a bola e ações defensivas), ou seja, tanto para o futsal quanto para o handebol os resultados, no âmbito das proporcionalidades, foram muito semelhantes.

O Quadro 2 apresenta as ações táticas realizadas apenas pelos meninos, no momento PRÉ e PÓS da intervenção no jogo de futsal.

FUTSAL		
	Meninos	
	PRÉ	PÓS
Ações ofensivas com bola	35	26
Ações ofensivas sem bola	19	23
Ações defensivas	54	85
Total de ações no jogo	108	134

Quadro 2: Quadro dos números de ações táticas realizadas pelos meninos na pré filmagem e na pós filmagem do jogo de futsal

No quadro 2 podemos verificar que no correspondente às ações ofensivas sem a bola e às ações defensivas o número de ações por jogo aumentou.

Esta ampliação das ações ofensivas sem a bola parecer indicar uma melhora na relação eu-bola-colega, uma vez que houve mais ações coordenadas entre colegas da mesma equipe, com criações de linha de passe, criações de superioridade ofensiva e a própria melhora da ocupação dos espaços ofensivos que levou em conta a localização dos outros parceiros.

Também existiu um aumento nas ações defensivas, indicando que os problemas colocados pelo time adversário, foram resolvidos pela defesa, ou seja, ela conquistou a posse de bola, realizou contenção, aumentou a proteção da zona de maior risco entre linha de bola e de gol, fazendo com que a relação eu-bola-equipe-adversário tivesse uma melhora no seu desenvolvimento ao longo da intervenção.

O quadro 3 mostra as ações táticas realizadas somente pelas meninas, nos momentos PRÉ e PÓS intervenção nos jogos de futsal.

FUTSAL		
	Meninas	
	PRÉ	PÓS
Ações ofensivas com bola	4	5
Ações ofensivas sem bola	10	13
Ações defensivas	14	18
Total de ações no jogo	28	36

Quadro 3: Quadro dos números de ações táticas realizadas pelas meninas na pré filmagem e na pós filmagem do jogo de futsal

No caso do número de ações realizadas pelas meninas no momento PRÉ e PÓS, podemos destacar que houve um aumento de todas as ações, indicando uma maior participação das meninas ao longo do semestre letivo. Tal participação se efetivou de forma ativa, explicitada pelo aumento de número de ações no jogo e isso se reflete diretamente na relação eu-bola, pois, com maior número de tempo e de vivências positivas com a bola no jogo a interação entre praticante e bola é aumentada. Parece ter havido, com isso, uma melhora na participação feminina no próprio jogo. Outro aspecto também melhorado trata da relação eu-bola-equipe-adversário, uma vez que as ações táticas passaram a ser mais

integradas entre ataque e defesa, com o objetivo de solucionar problemas das situações do jogo.

É válido ressaltar, contudo, que mesmo com esta ampliação da participação das meninas no jogo de futsal, o número total de ações manifestadas ainda foi muito baixo quando comparamos com o dos meninos. O número total de ações das meninas, no PÓS, foi de 36, já o dos meninos, foi de 134 ações, revelando que, apesar do avanço identificado na pesquisa, a participação feminina no jogo de futsal ainda é bem pequena quando comparada com a participação masculina. Auxiliando nesta compreensão, Souza e Altmann (1999) destacam que as quadras, pátios e espaços vazios das escolas ainda são, quase que integralmente, freqüentados por meninos, resultando em uma dominação masculina, o que contribui com o afastamento das meninas desses espaços e conseqüentemente das práticas esportivas.

O contexto cultural de meninos e meninas é permeado por condutas, estereótipos e representações do que é ser homem e mulher o que, comumente, leva à demarcação e conseqüente separação das experiências masculinas e femininas no ambiente escolar (DAOLIO, 2003; VIANA, 2008). Estas demarcações têm contribuído, por exemplo, com a exclusão de meninas das práticas de jogos coletivos de invasão com a justificativa de que seus corpos não foram preparados biologicamente para enfrentar o contato característico destes tipos de modalidades esportivas.

O Quadro 4 nos mostra os números de ações táticas realizadas por meninos no jogo de handebol, na filmagem diagnóstica (PRÉ) e na final (PÓS).

HANDEBOL		
	Meninos	
	PRÉ	PÓS
Ações ofensivas com bola	25	22
Ações ofensivas sem bola	38	38
Ações defensivas	24	43
Total de ações no jogo	87	103

Quadro 4: Quadro dos números de ações táticas realizadas pelos meninos na filmagem diagnóstica (PRÉ) e na final (PÓS) do jogo de handebol

A análise desta tabela nos mostra que as ações ofensivas com bola diminuíram da PRÉ filmagem para a PÓS filmagem, já o número de ações ofensivas continuou o mesmo. O relevo desta análise comparativa se deu com o aumento das ações defensivas, podendo ser identificadas mais realizações de contenções, aumento da proteção da zona de maior risco

entre a linha da bola e a baliza, ampliação de realizações de igualdade ou superioridade numérica na relação de oposição e o oferecimento de apoio defensivo para o jogador que realiza a contenção, o que nos leva a pressupor que ao longo do processo houve uma maior preocupação em defender, ao invés de atacar.

Com relação aos jogos de futsal e handebol dos meninos, é possível verificar que as ações com bola no futsal são maiores que as ações com bola no handebol, o que pode nos dar indicativos que a cultura do atacante está mais presente no jogo de futsal, com a figura do “goleador”, embora seja notável que as ações defensivas também foram significativamente maiores. Esse quadro também nos mostra que as ações ofensivas sem bola do handebol destacam que a relação eu-bola-colega está se desenvolvendo bem, pois nos boas ações coletivas e coordenadas com bola, o que sugere ainda para o entendimento da importância do jogo sem a posse de bola.

No quadro 5 são expostas as ações táticas no jogo de handebol, realizadas pelas meninas nos momentos de diagnóstico (PRÉ) e filmagem final (PÓS).

HANDEBOL		
	Meninas	
	PRÉ	PÓS
Ações ofensivas com bola	8	5
Ações ofensivas sem bola	13	31
Ações defensivas	11	20
Total de ações no jogo	32	56

Quadro 5: Quadro dos números de ações táticas realizadas pelas meninas na pré filmagem e na pós filmagem do jogo de handebol

As ações do jogo de handebol, realizadas pelas meninas indicam que houve uma melhora no que se refere ao número de ações táticas realizadas na defesa, ou seja, parece haver uma melhora no entendimento do que é atuar na defesa, realizando mais contenções, coberturas defensivas e aumentando a proteção de zona de risco entre a bola e a baliza.

Outro aumento se deu no número de ações táticas ofensivas sem bola, o que indica o entendimento de que o jogador sem a bola também é alguém que atua de forma ativa no jogo, buscando espaços vazios, abrindo linha de passe e mais do que isso, a ação de se organizar perante a organização da sua equipe em posse de bola.

O aumento das ações táticas defensivas e ações táticas ofensivas sem a bola contribuíram para desenvolver a melhora na relação eu-bola-adversário e eu-bola-colega, respectivamente, uma vez que proporcionou superação para resolver problemas defensivos e reconquista da posse de bola e ações cooperativas e coordenadas entre os colegas de equipe.

Com todos os quadros a mostra, é importante destacar que as ações totais dos meninos, tanto para o jogo de handebol quanto para o jogo de futsal, foram expressivamente maiores que as ações totais das meninas para esses dois jogos, o que nos atenta para o fato de que não somente o futsal ou futebol faz parte do imaginário dos meninos, mas o handebol também, o que aponta para a responsabilidade da Educação Física oportunizar para meninos e meninas, desde as séries iniciais, a experimentação de diferentes modos de se movimentar com bola, seja com a mão, com os pés, arremessando, chutando, rebatendo, enfim, é preciso reconstruir um cenário em que as condições sejam iguais, garantindo uma participação ativa e de modo satisfatório para todos.

4.4 Interações entre a professora-pesquisadora, a aluna-pesquisadora e os alunos e alunas

A pesquisa de Nunes (2008) que abordou diretrizes para a reunificação dos conceitos teoria e prática educacional, destacando, entre outros, o trabalho colaborativo entre o aluno-pesquisador e o professor-pesquisador apontou, como um dos resultados, que a contribuição para o professor-pesquisador foi o de não mais se reduzir ao papel de fornecedor de dados, mas sim o papel de estar envolvido, de forma efetiva e crítica, nas diversas fases da pesquisa, já para o aluno-pesquisador a importante contribuição foi a de incorporar o conhecimento tácito do professor, que é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, a partir de suas próprias experiências.

Corroborando com o estudo de Nunes (2008), o contexto vivenciado, nesse trabalho, pela professora-pesquisadora e pela aluna-pesquisadora proporcionou contribuições para os saberes de ambas. Especificamente para a aluna-pesquisadora foram destacadas as dicas que as professora-pesquisadora lhe passava, bem como, as orientações na elaboração dos planejamentos e nas intervenções durante as aulas. Já para a professora-pesquisadora, este contexto interativo, foi significativo, uma vez que segundo ela: *“Aprendi novos jogos, novas estratégias de aplicação e desenvolvimento do conteúdo, aprendi novas formas de avaliar”*.

O trabalho em conjunto se deu através dos diálogos realizados no início ou no fim de todas as aulas, sendo que a ênfase era no questionamento da aplicabilidade dos jogos e atividades, se era necessário fazer alguma adaptação, se as organizações e ordem dos jogos e atividades eram os mais adequados.

Os papéis eram os mesmos quando a turma era dividida em dois grupos, sem a professora-pesquisadora responsável por um grupo e a aluna-pesquisadora responsável por outro, ministrando as mesmas atividades e jogos. Já quando a turma não era dividida, a professora-pesquisadora deixava a aluna-pesquisadora ministrar a aula sozinha, somente participava quando solicitada a ajuda ou quando julgasse necessário e final em todas as rodas de conversa.

Dentre as várias contingências características do contexto escolar, uma delas é a afetividade, elemento fundamental para a ação docente. Uma vez que o ensino não é uma ação estritamente técnica, mas, sobretudo de relação entre seres humanos, isso foi enfatizado neste processo. Para a aluna-pesquisadora, ao longo da intervenção, ela foi tendo uma proximidade com os alunos e com a professora-pesquisadora, que refletiu na melhora da sua própria atuação. Sobre isso ela coloca: *“(...) no fim do semestre eu percebi que minha relação com os alunos havia mudado muito. Nossa aproximação fez com que as aulas fluíssem melhor e eu tinha mais abertura durante as conversas”*.

As interações entre professora-pesquisadora e aluna-pesquisadora realizadas durante a intervenção, resultaram em contribuições positivas para o processo de formação profissional das duas. Ferreira (2008) destaca a importância dessa interação *“(...) a possibilidade de poder se avaliar, reconhecer as limitações e dificuldades, e saber o que é preciso alterar para atuar de forma melhor é uma contribuição formativa ímpar (...)”* (p. 38). Já Pimenta (2005) enfatiza que esta dinâmica interativa é *“(...) condição fundamental no processo de desenvolvimento profissional de professores (...)”* (p. 536).

Destacando as contribuições desse trabalho a aluna pesquisadora e a professora-pesquisadora relatam, respectivamente que:

Nesse semestre estive em contato com o que talvez eu possa encontrar quando estiver formada. A experiência de trabalhar com a professora e saber mais sobre as características dos alunos e as diversas estratégias me proporcionaram mais conhecimento e com isso mais segurança para a atuação. (Aluna-pesquisadora)

(...) trabalhar com aluna em formação foi uma experiência rica e importante para repensar minha prática docente, aprofundar conhecimentos, compartilhar experiências, complementando o processo de formação, já que este ocorre através destas experiências compartilhadas. (Professora-pesquisadora)

Com todos os relatos é possível identificar que durante o processo de intervenção foi construído pela professora-pesquisadora e pela aluna-pesquisadora um conhecimento em conjunto a partir de uma relação dinâmica apoiada no diálogo, na troca concreta de experiência, na ação reflexiva e principalmente no rompimento com o individualismo e isolamento característicos de muitas instituições escolares. Importante destacar também que a professora-pesquisadora e a aluna-pesquisadora publicaram, conjuntamente, dois artigos que envolveram a intervenção, destacando a valorização deste trabalho em conjunto.

4.5 O ensino do handebol e do futsal na escola numa perspectiva metodológica voltada para a percepção estratégico tática dos alunos: alguns desafios

Neste trabalho a primeira dificuldade foi encontrar trabalhos que falassem sobre o ensino dos esportes coletivos de invasão no contexto escolar, os únicos encontrados tratavam desse ensino no contexto de escolinhas de esportes ou em clubes de alto nível, no qual já revela uma rotina bem diferente da rotina das aulas na escola e também essa diferença se dá quando nos referimos aos objetivos de cada um destes diferentes “alunos”.

Apesar disto, este trabalho evidenciou que essa metodologia é compatível de se aplicar no contexto escolar, pois além de suas atividades e jogos serem mais atrativas para os alunos, já que em poucas vezes eles ficaram em filas esperando por muito tempo para realizar uma atividade, também se configurou, durante o processo, um momento de prazer nas aulas de Educação Física, além de ser oportunizado o jogo para todos independente das facilidades ou dificuldades encontradas pelos alunos nos jogos de handebol e futsal. Estas dinâmicas costumam ser pouco comuns na metodologia tradicional de ensino dos esportes coletivos, já que valoriza a técnica (mecanizada e reprodutiva) e o produto final e não o processo. O uso dessa metodologia também se mostrou positivo quanto aos resultados mostrados, pois em sua maioria eles foram satisfatórios, contribuindo para o melhor entendimento do jogo, por parte dos alunos ao longo do processo. Sobre essa perspectiva de proposta Daólio e Velozo (2008) colocam que o ensino dos esportes deve ser proporcionado para todos os alunos, independente de seus interesses, idade, forma física ou habilidade, de modo a não dar ênfase nos gestos

motores, pois esses não dão condições de entender o jogo de forma criativa e direcionada para a autonomia, mas somente lhe trás condições de repetir respostas prontas.

É importante destacar que a desconstrução de conceitos como: Ser artilheiro, menina joga mal, menina não deve jogar futsal, o mais “fraco” fica no gol, entre outros, também se mostrou difícil nessa metodologia, mesmo dando espaço para conversas, debates e sugestões para mudar esse pensamento. Assim sendo, trabalhar a questão do gênero foi um desafio nesse trabalho, pois em quase todas as aulas esse assunto teve que ser abordado, às vezes com grupos pequenos e às vezes com a turma inteira, os autores Goellner, Figueira e Jaeder (2008) apontam que a aula de Educação Física é um espaço que as questões de gênero, estética corporal, sexualidade são incitadas, talvez pela possível “liberdade” dos corpos. O ponto que mais ganhou relevo pelos meninos era com relação à habilidade das meninas e no caso das meninas era com relação ao fato deles não as incluírem no jogo. Então as estratégias adotadas eram conversas por meio de roda, questionando-os sobre porque que as meninas eram menos habilidosas, “será que elas jogam bola tanto quanto os meninos?”, com isso eles passaram a entender melhor o universo que permeia a construção dessa relação de gênero, um universo que desde o início incentiva os meninos a brincadeiras de pular, saltar, correr, subir, bater, arremessar, chutar e tantas outras atividades que estimulam o movimento, já as meninas brincam de boneca, escola, cozinha, mamãe e filhinha, enfim, brincadeiras diferentes que refletem no comportamento dos meninos e meninas quando estão na escola (DAOLIO, 2003; VIANA, 2008). Outra estratégia foi levantar o problema do gênero e pedir para que todos eles (meninos e meninas) trouxessem adaptações de jogos para as aulas que incluíssem todos e todas. Isto foi outra maneira deles se colocarem um no lugar do outro e pensar sobre o assunto, além de envolver o entendimento do próprio jogo, afinal todos tinham que pensar em um modo de atingir um objetivo, que ora foi de passar a bola por pelo menos três pessoas da equipe, ora os meninos protegiam as meninas no jogo de queimada e só ela podiam queimar e assim eles foram dando sugestões que ajudaram a melhorar essa relação de gênero.

Outro desafio evidenciado neste trabalho foi o de ensinar o esporte para além do esporte, pois como já sinalizado por Zabala (1998), é necessário que o professor aborde vários assuntos de um mesmo tema, trabalhando com a dimensão atitudinal, procedimental e conceitual, para assim atingir as diversas capacidades do aluno como, cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Contudo, na escola onde foi desenvolvido este trabalho, as aulas de Educação Física aconteciam somente uma vez por semana, tendo a duração de 50 minutos, não dando tempo de trabalhar todas as questões que seriam possíveis em aulas duplas, por exemplo, e isso se tornou um grande desafio tanto para a aluna-pesquisadora quanto para a professora-pesquisadora,

De acordo com a aluna-pesquisadora, uma dificuldade também enfrentada, se deu pela experimentação inicial dela na situação de responsável pelos alunos, ganhando relevo os desafios colocados pela falta de habilidade na gestão da turma e no encaminhamento da indisciplina dos alunos, isso está assinalado no estudo de Ferreira (2005) em que ela coloca que o professor iniciante, o recém formado e no caso dessa pesquisa a aluna-pesquisadora, se depara com alguns sentimentos nesse começo de carreira que pode ser o de entusiasmo, descoberta que se caracteriza pelo fato do professor estar aberto e atento ao que está acontecendo ao seu redor, ficando animado pelo desafio de ser responsável por uma turma o que o faz sentir coragem e disposição. Também é possível, ao contrário do anterior, esse professor iniciante ter sentimento de frustração, revolta, medo, pois se depara com o choque brusco da realidade e acaba abandonando seus ideais construídos durante a formação inicial. Para a aluna-pesquisadora o ambiente em que esteve inserida nesse tempo de intervenção foi similar a de recém formada, e também pode sentir sensação de disposição, entusiasmo, frustração e dificuldade. Os sentimentos positivos se deram quando a aluna-pesquisadora construiu uma relação amistosa com alunos e professora-pesquisadora, proporcionando um ambiente mais harmonioso, contribuindo para boas experiências. Os momentos de frustração, dificuldade e medo foram aqueles em que ela, a aluna-pesquisadora, ainda ficava insegura da ação mais apropriada para tal situação e atrelada ao pensamento de que “tudo deve dar certo”, se frustrava quando alguma estratégia, atividade, jogo não ocorria conforme o planejado, mas que com o apoio da professora-pesquisadora, com conselhos esses momentos passavam a ser compreendidos e aceitos pela aluna-pesquisadora, a ponto de também contribuir para a sua formação profissional.

A professora-pesquisadora relatou que o conflito inicial que ela vivenciou esteve relacionado com o receio em deixar a aluna-pesquisadora atuar de modo livre, pois neste começo ela (professora-pesquisadora) sempre fazia intervenções nas aulas. Com o tempo, esta conduta foi se modificando e a relação de confiança entre as duas se acentuando, contribuindo

para gerar um modo de ação de participação autônoma para ambas no momento em que julgassem necessário.

O que se pode constatar é que os desafios para se ensinar os esportes coletivos de invasão e em especial o handebol e o futsal a partir das metodologias das abordagens táticas, são muitos, porém nenhum deles foi decisivo para que a percepção estratégico-tático não ocorresse, como já foi mostrado em outros momentos, o que revela o quanto essa metodologia é apropriada para o contexto escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em conta que o objetivo deste estudo foi o de identificar e analisar, a partir de um ensino voltado para as abordagens táticas dos esportes coletivos de invasão, as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar, podemos apontar as inúmeras manifestações dos alunos durante o ensino do handebol e do futsal na escola.

Com relação às fases do jogo os alunos manifestaram no jogo de futsal uma dinâmica anárquica do começo ao fim da intervenção, porém com avanços no modo de jogar. Inicialmente o grupo apresentou uma perseguição indiscriminada pela bola, abuso da verbalização para pedir bola, dificuldade na relação eu-bola, a função no jogo dependia da posição da bola, imobilismo de quem não estava com posse da bola e circulação da bola não voluntária. Já no fim da intervenção, mesmo caracterizada a mesma dinâmica de jogo, pode-se verificar que houve movimentação de desmarque e antecipação e melhor ocupação do espaço de jogo. Já o handebol a dinâmica anárquica passou a ser descentralizada, com as mesmas características iniciais do futsal, passou a ter sua dinâmica melhorada a partir das manifestações de desmarque e antecipação, melhor ocupação do espaço de quadra, a comunicação verbal ainda existe, mas não de forma tão abusiva, a função não depende unicamente da posição da bola, organização agora levando em conta a equipe e a circulação de bola passou a ser mais voluntária. Esses resultados nos dão indícios de que mesmo quando a classificação da dinâmica do jogo não mudou, o entendimento dele melhorou, uma vez que as ações modificadas estavam associadas ao melhor posicionamento em quadra, ocupação de espaço ou então na ação do desmarque e antecipação para receber ou recuperar a bola.

Já correspondente ao conhecimento declarativo, observamos que, na maioria dos diálogos, seja nas entrevistas situacionais, conversas durante a aula ou roda de conversa, mostraram que os alunos entendem o jogo de forma mais elaborada que as manifestadas nas dinâmicas de jogo, o que revela que a aprendizagem do conhecimento declarativo, oral, verbalizado, para esses alunos, se deu primeiro que a aprendizagem do conhecimento corporal, o que sugere que os jogos mais simplificados, como os situacionais, em que o aluno

tinha a oportunidade de olhar e pensar nas possibilidades de jogadas que poderia realizar, lhe dão mais condições de entender o jogo, já que seu contexto é menos complexo o que é muito importante para o iniciante, porém não se pode esquecer que esse resultado também aponta para um conhecimento individualizado, já que o conhecimento declarativo se mostrou mais elaborado que o conhecimento corporal, o que suscita uma reflexão, pois os jogos de handebol e futsal são esportes coletivos e por tanto a construção deve ser, sobretudo, coletiva.

Os níveis de ralação apresentados revelaram que de modo geral, quando foi exposto o quadro em que mostra o numero de ações do jogo de handebol e futsal,verificou-se que, de algum modo, as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, um semestre letivo, contribuiu para a produção de novas formas de jogar. Diante desse mesmo quadro, foi constatado que em termos de proporcionalidade, os jogos de handebol e futsal (nas ações ofensivas com bola e sem bola, também as ações defensivas), tiveram o numero de ações bastante semelhantes.

No quadro que é apontado o numero de ações realizadas pelas meninas no jogo de futsal, no momento inicial e final da intervenção, é possível destacar que houve uma maior participação das meninas no jogo ao longo do semestre letivo, já que todas as ações aumentaram.

Outro ponto a destacar é que as ações ofensivas com bola dos meninos no jogo de futsal são maiores que as ações ofensivas com bola no jogo de handebol, mostrando, possivelmente, que a cultura do atacante, do “goleador” está presente no jogo de futsal.

Com todos os resultados foi possível notar que as ações táticas dos meninos tanto no jogo de handebol, quanto no jogo de futsal são significativamente maiores que as ações táticas das meninas nessas duas modalidades, mesmo elas melhorando ao longo do semestre. Isso ressalta o quanto a cultura permeia a questão do gênero e nos mostra que a Educação Física tem a grande responsabilidade e missão de oportunizar, para todos, a participação de forma ativa e satisfatória.

No aspecto relativo às relações entre a professora-pesquisadora e a aluna-pesquisadora, os pontos destacados foram que essa interação proporcionou aprendizagens para ambas, contribuindo para formação continuada da professora-pesquisadora e para formação inicial da aluna-pesquisadora. Além de promover uma aproximação entre a o universo acadêmico e o universo da escola, mostrando o quanto esse tipo de ação é positiva,

principalmente para a melhora da atuação nas aulas, contribuindo para o melhor ensino para os alunos.

Entre limites e possibilidades, o ensino do handebol e do futsal na escola nas abordagens táticas para alunos e alunas de um 5º. ano apontou que a metodologia é compatível para se aplicar no contexto escolar, porque se mostra mais atrativa para os alunos, pois se trata de jogos e atividades em que não é preciso ficar em fila esperando para tocar na bola poucas vezes, esses jogos correspondem a “a vontade de jogar” que o aluno tem, já que em quase todas as situações são garantidas as dinâmicas do jogo de handebol ou futsal e também foi garantido para todos o jogar efetivamente, independente das facilidades de dificuldade de cada um dos alunos. Um grande desafio para o ensino dos esportes nessa perspectiva foi o de desenvolver o esporte para além do esporte, já que a aula de Educação Física para o 5º ano, especificamente nessa escola, acontece uma vez por semana com duração de 50 minutos, com isso, abordar as questões da dimensão atitudinal, conceitual e procedimental ficou comprometida em alguns momentos.

Respondendo a questão geral do objetivo da pesquisa, considerando os apontamentos apresentados, podemos dizer que identificamos as seguintes manifestações, por parte dos alunos, no que se referem às fases do jogo, os alunos manifestaram para o jogo de handebol uma dinâmica anárquica inicialmente e ao fim da intervenção uma dinâmica descentralizada. Manifestaram, a partir do conhecimento declarativo, que entendem melhor o jogo quando sua dinâmica é mais simplificada, ou seja, quando as estruturas dos jogos davam uma melhor condição do “olhar” para o jogo, eles demonstraram escolher a melhor opção com justificativas que indicavam, de algum modo, a busca pelo objetivo do jogo. Nos níveis de relação revelaram, de modo geral, uma melhora nas relações eu-bola, eu-bola-alvo, eu-bola-colega, eu-bola-adversário e eu-bola-equipe-adversário. Por fim, manifestaram gostar do modo como foram desenvolvidas as aulas com o conteúdo de handebol e futsal, na maioria das vezes demonstraram interesse pelos jogos e atividades e pouco se falava ou pedia os exercícios de repetição de gesto motor, seja com relação ao chute ou arremesso.

Tais manifestações nos permitiram tecer as seguintes análises: o ensino do handebol e do futsal a partir da metodologia baseada nas abordagens táticas é bastante pertinente para o contexto escolar, pois como vimos, as manifestações foram bastante significativas e relevantes no que se refere ao entendimento do jogo, sobre o jogo, o que é conivente com a proposta.

Por fim, a pesquisa em questão foi bastante desafiadora, no início com a escolha da escola, pois não sabíamos como seria a aceitação da direção e também dos próprios alunos. A questão da insegurança por não ter um suporte na literatura, já que não foi achado nenhum trabalho revelando como seria essa dinâmica no contexto escolar, portanto como se daria na escola ainda era incerto. Insegurança com o fato de como se trabalhar com uma turma do 5º ano, também atrelado ao fato de na literatura ser encontrado somente trabalhos com turmas de treinamento ou iniciação esportiva.

Para mim, mesmo com todos os desafios e dificuldades, esse trabalho foi muito gratificante, me proporcionou contribuições profissionais e pessoais no sentido ter compromisso com o ensinar bem, de respeitar os alunos, aprender com todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, oportunizar o ensino a todos, acreditar que o futsal também é querido pelas meninas, e várias outras contribuições já foram percorridas durante todo o trabalho.

Contudo é importante que novas pesquisas sejam realizadas, a partir desse tipo de metodologia, a fim de contribuir e acrescentar achados sobre o ensino dos esportes coletivos de invasão nas escolas apoiado no referencial teórico das abordagens táticas.

REFERÊNCIAS

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

BENTO, A. **Redescutindo o ensino do esporte coletivo na aula de Educação Física escolar**. Dissertação de Mestrado, Rio Claro/SP, Universidade Estadual Paulista, 2003.

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

COSTA, I.; GARGANTA, J.; GRECO, P.; MESQUITA, I. Avaliação do Desempenho Tático no Futebol: Concepção e Desenvolvimento da Grelha de Observação do Teste “GR3-3GR”. **Revista Mineira de Educação Física**, v.17, n.2, p.36-64. 2009.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: Em busca da pluralidade **Rev. paul. Educ. Física**, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996

_____. **Cultura**: educação física e futebol. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003

DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**. v. 11, n. 1, p. 9-16, jan./jul. 2008.

DAOLIO, J.; MARQUES, R. F. R. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.169-174, set./dez. 2003.

DARIDO, S.C.; SOUZA JUNIOR, O.M. **Para ensinar educação física**: Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: A prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1):65-72

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. 3ª. ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Portugal, p 11-25, 1992.

_____. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, ano 4, n. 8, p.19-27, 1998.

GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino do jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVERIA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. 3ª. edição. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Portugal, 1992, p. 27-34.

GOELLNER, S. V.; FIQUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C.; QUADRADO, R. P. (Org.) **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...** Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2008, p. 67-75.

GORETI, M. G. C. **Questões de gênero na aula de Educação Física:** representações de alunas e de alunos do 9º Ano da Escola Básica do 2º, 3º Ciclos de Santiago. Dissertação (Mestrado em Desporto para crianças e jovens). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. 2002.

GRECO, P. J. Conhecimento técnico-tático: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício**. Santa Catarina, v.0, p.107-129, 2006.

GRECO, P.J.; BENDA, R. N. (orgs.). **Iniciação Esportiva Universal:** da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG. V. 1, p. 230, 1998.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA. O ensino dos esportes coletivos: contribuições de Claude Bayer. In: CONGRESSO AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA MOTORA, I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Campinas: UNICAMP/FEF/DEM, 1998, p. 332-338.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. O ensino dos desportes coletivos. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** (vol. I). Goiânia: CBCE, 1997, p.669-72.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **Educação Física Escolar:** Atitudes e Valores. Motriz Jan-Jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 17-22

HILDEBRANDT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORENO, J. H. Análisis de las estructuras Del juego desportivo. Editora Inde. 2ª ed .Espanha, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1994.

PARLEBÁS, Pierre. **Perspectivas para una Educación Física moderna.** (cuadernos técnicos). Junta Anadalucia: Unisport Andalucia, 1987.

PARLEBÁS, Pierre. *Apud* RODRIGUES, L. A. F. B. Praxiologia motora e efeitos educativos. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 79, 2004.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação de docentes. **Educação e Pesquisa.** 2005 Set-Dez /acesso em 2011 – Abril/. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Revista Motriz**, v.16, n.2, p.402-413, abr./jun. 2010.

PRUDENTE, J.; GARGANTA, J.; ANGUERA, M. T. Desenho e validação de um sistema de observação no andebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.** Porto/Portugal, v. 4, n.3, p49-65, 2004.

RODRIGUES, L. A. F. B. Praxiologia motora e efeitos educativos. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 79, 2004.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes.** Campinas, Ano XIX, nº 48, agosto de 1999. p. 52-68.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos.** Lisboa: Livros Horizontes Lda. 1984.

VIANA, A. E dos S. Futebol: Das Questões de Gênero á Prática Pedagógica. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. especial, 2008.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. **Desvalorização da aprendizagem técnica na educação:** evidências e críticas. Motriz, Rio Claro, v.15 n.4 p.883-889, out./dez. 2009.

ZABALA, A. A prática Educativa: Como ensinar Artmed, Editora Porto Alegre R.S., 1998.

ANEXO 1

Termo de consentimento livre e esclarecimento

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar, a partir de um ensino voltado para as abordagens táticas dos esportes coletivos de invasão, as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar.

Serão realizadas entrevistas e observações de aulas (descritas em diário e filmadas), sendo que os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantida em sigilo.

O participante poderá isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável da pesquisa.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo Eu, _____ portador do RG n.º _____, autorizo meu/minha filho/filha _____ a participar, como voluntário/a, da pesquisa **“JOGO DE HANDEBOL E FUTSAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES PEDAGÓGICOS”**, de autoria e execução de Fernanda Bianchini Cezar aluna graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/Bauru sob orientação da professora Dr.^a Lílían Aparecida Ferreira, docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos na referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que minha identidade pessoal será preservada.

Assinatura

ANEXO 2

Termo de consentimento livre e esclarecimento

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar, a partir de um ensino voltado para as abordagens táticas dos esportes coletivos de invasão, as manifestações, por parte dos alunos, das fases dos jogos de handebol e futsal, bem como, dos elementos/dinâmicas estruturais, funcionais e operacionais dos mesmos no ambiente escolar.

Serão realizadas entrevistas e observações de aulas (descritas em diário e filmadas), sendo que os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantida em sigilo.

O participante poderá isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, podendo ainda, retornar em outra data, combinada com o responsável da pesquisa.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo Eu, _____ portador do RG n.º _____, aceito participar, como voluntário/a, da pesquisa “**JOGO DE HANDEBOL E FUTSAL: POSSIBILIDADES E LIMITES PEDAGÓGICOS**”, de autoria e execução de Fernanda Bianchini Cezar aluna graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/Bauru sob orientação da professora Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira, docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos na referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que minha identidade pessoal será preservada.

Assinatura

Fernanda Bianchini Cezar
Autora do Trabalho

Profa. Dra. Lílían Aparecida Ferreira
Orientadora