

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

TALITA FABIANA ROQUE DA SILVA

**CONHECIMENTO DECLARATIVO TÉCNICO-TÁTICO NO HANDEBOL
ENTRE ESTUDANTES**

BAURU
2017

TALITA FABIANA ROQUE DA SILVA

**CONHECIMENTO DECLARATIVO TÉCNICO-TÁTICO NO HANDEBOL
ENTRE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU
2017

Silva, Talita Fabiana Roque.

Conhecimento declarativo técnico-tático no handebol
entre estudantes / Talita Fabiana Roque da Silva, 2017
133 f.

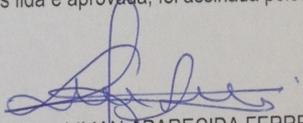
Orientadora: LÍlian Aparecida Ferreira

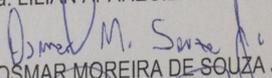
Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

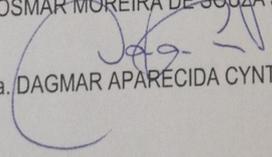
1. Educação física escolar. 2. Conhecimento
declarativo. 3. Handebol. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TALITA FABIANA ROQUE DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 06 dias do mês de fevereiro do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TALITA FABIANA ROQUE DA SILVA, intitulada **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DECLARATIVO POR ESTUDANTES EM JOGOS DE HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA


Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR


Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER

Conhecimentos Declarativos técnicos-táticos no handebol entre
estudantes.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores de Educação Física. Em especial aqueles que buscam sempre ampliar seus conhecimentos.

Também dedico aos estudantes que têm o direito à construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser fiel e justo e por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e permitir que eu chegasse até aqui.

A minha família querida. Meu pai Aparecido, minha mãe Maria Helena e minha irmã Jaqueline, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu marido Renato, por toda compreensão, carinho e confiança.

A minha orientadora professora Lílian Aparecida Ferreira, pela amizade, carinho, dedicação e incentivo constante e incansável.

Ao programa de pós-graduação em Docência para Educação Básica, UNESP - Bauru, funcionários e corpo docente.

Aos Professores da Banca Examinadora, professora Dagmar e professor Osmar, pelas significativas e importantes contribuições para este trabalho, sou imensamente grata.

Ao Professor Glauco e ao Professor Rubens que gentilmente aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora Suplente.

Aos colegas de turma pelo carinho e pelo apoio. Foram angústias e inquietações superadas!

Agradeço especialmente a Lia, pela amizade, carinho e força. É sempre bom ter uma amiga/irmã nesses momentos!

Aos amigos do grupo de estudos NEPATEC, pela amizade, carinho e apoio.

Aos colegas da E.E. Professor Euclides de Carvalho Campos, que sempre incentivaram e apoiaram as minhas conquistas profissionais e pessoais, obrigada pelo carinho de vocês.

Aos estudantes que aceitaram participar desse estudo com empenho, carinho e dedicação, possibilitando a concretização dessa pesquisa.

E para finalizar agradeço a vida, por mais uma etapa vencida e conquistada, com muita felicidade.

SILVA, T. F. R. **Conhecimento declarativo técnico-tático no handebol entre estudantes**. 2017. 133f. Dissertação (Mestre em Docência para a educação básica) – Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

RESUMO

O ensino do esporte junto às aulas de Educação Física na escola ainda está circunscrito por um cenário de debates com opiniões distintas e divergentes. Uma delas está relacionada ao ensino do conteúdo esportivo somente através de vivência nas aulas, sem reconhecer o desenvolvimento de um conhecimento conceitual, vinculado à dimensão técnico tática do esporte. Junto ao ensino deste conteúdo, nos parece importante pontuar a dificuldade que muitos professores enfrentam quando ensinam algum esporte coletivo para um grupo grande de estudantes. Muitas vezes, um pequeno grupo joga enquanto a maioria da sala permanece na arquibancada, em algumas ocasiões sem sequer assistir o jogo. O trabalho com o conhecimento conceitual dos esportes, nestes casos, poderia mobilizar o grupo de estudantes que não está jogando a também aprender sobre o esporte, só que de um outro modo. É neste sentido, que o objetivo deste estudo foi identificar e analisar o conhecimento conceitual técnico-tático do jogo de handebol quando o estudante observa jogos da referida modalidade (de seus colegas de sala e de vídeos utilizados pela pesquisadora/professora de Educação Física da turma). O estudo está baseado na pesquisa-ação, envolvendo a participação de trinta estudantes de uma turma de sexto ano de uma escola estadual de uma cidade do interior de São Paulo, com uma intervenção que durou onze semanas, envolvendo um total de vinte e duas aulas. Para a coleta de dados foram realizadas: observações das aulas, registradas em diários, e questionários respondidos pelos estudantes. Para discussão dos resultados foram elaboradas três categorias de análise: 1. Os conhecimentos conceituais técnico-tático do jogo de handebol manifestados pelos estudantes; 2. O conhecimento declarativo técnico-tático do handebol e suas implicações para a construção de um jogo elaborado; 3. Ensino do handebol na escola com enfoque no conhecimento declarativo: limites e possibilidades. A melhora no desenvolvimento do conhecimento conceitual técnico-tático foi evidenciada nas respostas manifestadas pelos estudantes nos questionários, bem como em situações de aulas, registradas nos diários. Já no que se refere à construção de um jogo mais elaborado, foi possível constatar a mudança de postura e posicionamento dos estudantes em quadra durante o jogo. Trabalhar com o conhecimento declarativo proporcionou uma aprendizagem diferenciada aos estudantes, pois ultrapassou o ensino da técnica, na medida em que além da vivência prática do handebol os estudantes também construíram um conhecimento conceitual, ou seja, das regras e funcionamento do jogo. Algumas dificuldades também foram enfrentadas durante a pesquisa, como: a diferença de habilidade entre os estudantes e o pouco tempo pedagógico disponível para realização da intervenção. Ainda assim, foi possível constatar uma aprendizagem por parte dos estudantes no que se refere ao conhecimento conceitual técnico-tático do jogo de handebol, bem como a construção de um jogo mais elaborado demonstrado por eles. O estudo também nos permitiu

construir um material didático para o desenvolvimento do conhecimento declarativo, especialmente nos esportes, para as aulas de Educação Física na escola. Tais resultados sinalizam para a necessidade de novas pesquisas sobre esta temática que nos permitam estabelecer diálogo entre elas com a expectativa de melhor explorarmos o conhecimento declarativo nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Conhecimento Declarativo; Handebol.

ABSTRACT

Teaching sports in Physical Education classes at school is still surrounded by several discussions with different opinions. One of them concerns teaching the sport content only by the empirical experience in classes, not recognizing the development of a conceptual knowledge, associated with the technical and tactical dimensions of the sport. Besides teaching this content, it seems to be important to point out the difficulty many teachers have while teaching any team sport to a large group of students. Often, a small group plays while most of the class students are in the stands; sometimes they do not even watch the game. Working with the conceptual knowledge of sports, in these cases, could make the group of students who are not playing also learn about the sport, but under another perspective. In that sense, the purpose of this study is to identify and analyze the conceptual knowledge of handball techniques and tactics while the student watches to some matches (played by classmates and some videos used by the researcher/Physical Education teacher). This study was based on the action-research and involved the participation of thirty sixth-grade students of a State school located in a small city in the state of São Paulo, using a 12-week intervention and involving a total of 22 classes. To collect data, the following actions were taken: observation in the classes, registered in log books, and student-reported questionnaires. To discuss results, three categories were designed for analysis: the conceptual knowledge of handball techniques and tactics students showed to have; the declarative knowledge of handball techniques and tactics and their implications while building a higher quality game; teaching how to play handball at school focusing on the declarative knowledge: limits and possibilities. The improvement in the development of the conceptual knowledge of techniques and tactics was evidenced in the answers the students gave in the forms, as well as in class situations, duly registered in the log books. Regarding the capability of playing better, a change in students' posture and positioning in court while playing was observed. Working with the declarative knowledge allowed the students to learn better, as it overcame teaching techniques, as, besides the practical experience in handball, students built a conceptual knowledge of the rules and functioning of the game. In addition, there were some difficulties in the research, such as: the different skills of the students and the short pedagogical time available for intervention. Yet it was possible to prove that students learnt the conceptual knowledge of handball techniques and tactics and they could build a higher-level game played. This study also allowed us to prepare a teaching material to develop the declarative knowledge, especially in sports, for the Physical Education classes at school. The results indicate the need for new researches on this theme, in a way to allow for a dialogue between them, aiming at better exploring the declarative knowledge in Physical Education classes.

Keywords: Physical Education at School; Declarative Knowledge; Handball.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características do ataque e da defesa	37
Quadro 2: Intenções táticas básica	38
Quadro 3: Planilha de registro do para anotação do desempenho individual em jogos de invasão	56
Quadro 4: Fórmulas para cálculo dos índices e pontuação de desempenho	56
Quadro 5: Ficha de observação 1	67
Quadro 6: Ficha de observação 2	73
Quadro 7: Desenho da quadra realizado pelos estudantes.....	79
Quadro 8: Desenho da quadra de handebol	80
Quadro 9: Aspectos relacionados pelos alunos durante a observação do jogo.....	82
Quadro 10: Características dos jogos dos estudantes em duas fases da pesquisa.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Como você acha que se joga o handebol	76
Gráfico 2: Você já jogou ou assistiu a um jogo de handebol?.....	77
Gráfico 3: Desenho da quadra de handebol	78
Gráfico 4: Desenho da quadra de handebol e posicionamento dos jogadores	80
Gráfico 5: Objetivos do jogo de handebol	88
Gráfico 6: O objetivo do jogo foi alcançado	88
Gráfico 7: Regras do handebol	90

LISTA DE SIGLAS

ACPB – Atacante com posse de bola

ASPB – Atacante sem posse de bola

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PM – Praxiologia Motriz

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TSAP - Team Sports Performance Assessment Procedure

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNINTER - Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR	21
1.1 Educação Física Escolar	21
1.2 Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar	29
CAPÍTULO 2 – HANDEBOL E CONHECIMENTO DECLARATIVO	34
2.1 Esporte: Handebol.....	34
2.2 O jogo de Handebol	39
2.3 Conhecimento Declarativo	43
2.4 Conhecimento Declarativo na Educação Física	48
2.4.1 Conhecimento Declarativo no ensino do conteúdo esportes nas aulas de Educação Física.....	50
2.5 Avaliação em Educação Física escolar	54
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	59
3.1 A abordagem de pesquisa.....	59
3.2 A pesquisa e as estratégias de coleta e análise de dados	64
3.3 O contexto da pesquisa.....	65
3.4 A intervenção: o desenvolvimento da pesquisa	66
3.5 O processo de análise dos dados coletados	74
CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DECLARATIVO SOBRE O HANDEBOL POR PARTE DOS ESTUDANTES	75
4.1 Os conhecimentos conceituais técnico-táticos do jogo de handebol manifestados pelos estudantes	75
4.2 O conhecimento declarativo técnico-tático do handebol e suas implicações para a construção de um jogo de melhor qualidade.....	86
4.3 Ensino do handebol na escola com enfoque no conhecimento declarativo: limites e possibilidades.....	97
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115
Apêndice 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	116
Anexo 1 – Aceite da pesquisa pelo comitê de ética	117
Apêndice 3 – Diário de campo	119

INTRODUÇÃO

Quem diria! Mas aqui estou. A “vida” deste trabalho não começou com a aprovação na seleção do mestrado em Docência para a Educação Básica, mas eu diria que foi no momento em que entendi, durante a graduação, qual era o papel da Educação Física escolar em minha vida.

A minha vida escolar, no ensino fundamental com relação à Educação Física, foi marcada por aquilo que alguns denominam hoje por “rola bola”, “aquela aula livre”, sem grandes sistematizações, ou melhor, compromisso em se ensinar o vasto repertório de atividades corporais vinculados à Cultura de Movimento¹. Digo aqui Cultura de Movimento porque realmente não havia, nestas aulas, danças, lutas, jogos, ginásticas ou esportes. O que ocorria era apenas o momento no qual os meninos “chutavam a bola” e as meninas tentavam fazer toques com a bola velha de voleibol. Chegando ao ensino médio, em uma outra escola, a vida na Educação Física não foi muito diferente em termos da diversidade da Cultura de Movimento, ainda de modo mais precário que as vivências tidas junto ao ensino fundamental, as aulas simplesmente não existiam. As aulas de Educação Física aconteciam fora do horário regular e os estudantes costumavam não ir às aulas. Fui uma, duas, três vezes na aula sozinha e então desisti (fazer a aula sozinha realmente não era prazeroso, na verdade era impossível)!

Mas então a pergunta que fica é: Como alguém que não foi incentivada nas aulas de Educação Física escolar poderia pensar em ser professora deste componente curricular?

Longe da Educação Física escolar, meu interesse pelos conteúdos relativos à natação, prática esportiva que eu realizava quando adolescente, me

¹ Para Kunz (1998, p. 98), Cultura de Movimento são “[...] todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertençam ao mundo do ‘se movimentar’ humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento e mesmo as resistências que oferecem a essas condutas e ações”. Esta definição é utilizada pelo currículo do estado de São Paulo e faz parte da nossa pesquisa.

levou ao ensino superior no curso de licenciatura em Educação Física. Junto a isto, a presença do esporte televisivo sempre foi bem marcante em minha vida. Meu pai gosta de acompanhar os campeonatos e as notícias que envolvem o mundo dos esportes de alto rendimento. Além das aulas de natação por muitos anos, ainda na adolescência, fui frequentadora assídua de academia de musculação e aulas de ginástica. Nesta fase, um professor do clube me incentivou bastante a fazer Educação Física, ele demonstrava grande satisfação com a profissão. Ao final do ensino médio eu estava decidida, iria cursar a faculdade de Educação Física.

Cheguei à Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru) em 2006, e a partir deste momento entendi que estava no lugar certo. A dedicação com a faculdade era intensa e prazerosa. A Educação Física escolar agora me encantava de uma maneira totalmente diferente da vivenciada na educação básica, já que as possibilidades de conteúdos e de aprendizagem eram diversas, a forma como ensinar poderia realmente fazer a diferença para quem aprende, e não ser apenas aqueles momentos que havia vivenciado, sem o mínimo de intenção pedagógica. Na graduação fui bolsista de um projeto de extensão, no qual tínhamos oportunidade de estabelecer contato direto com professores da rede municipal de ensino, a troca de experiências que eles nos proporcionavam, a visão de escola e de ensino que eles tinham, me levavam a querer estar neste ambiente, ou seja, na escola.

Então, quando estava concluindo o curso, no ano de 2010, apareceu a oportunidade de concorrer a uma vaga junto a um concurso público para professora efetiva da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Fui selecionada em julho de 2011 para fazer o curso de ingressantes e em 2012 eu estava na escola. Faço aqui uma complementação importante: agora eu estava, como professora, na mesma escola na qual tinha sido estudante no ensino fundamental, e os questionamentos me perseguiram: Os estudantes ainda tinham a cultura da aula livre (igual à da minha época de estudante), “futebol” para os meninos e nada para as meninas? Entretanto, agora a situação era diferente, a escola tinha muita verba para a compra de materiais, e a professora era outra, ou seja, EU. A princípio não foi fácil a tarefa de mudar uma cultura existente há muito tempo, mas aos poucos aqueles momentos estavam ganhando características de uma aula. Porém, era fácil notar que os

estudantes tinham dificuldades em entender com mais profundidade os conteúdos, de serem capazes de utilizar o que aprendiam para além da escola. Foi quando resolvi em 2013 fazer uma pós-graduação *lato senso* em Metodologias do Ensino da Educação Física, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). O curso me auxiliou com relação aos conteúdos, porém meus questionamentos continuavam. Meu sentimento era de que eu precisava de algo que me ajudasse a ensinar os estudantes de modo que compreendessem melhor os conteúdos das aulas, foi então que a oportunidade junto ao mestrado profissional surgiu.

Nesta oportunidade me agarrei à expectativa de encontrar uma maneira de desenvolver um trabalho diferenciado e com objetivos mais claros de aprendizagem. Não queria discutir, escrever e executar algo que já tivesse sido feito por muitas outras pessoas, também queria pensar em um projeto de pesquisa que pudesse me trazer resultados práticos, afinal encontramos muitas dificuldades no dia-a-dia das aulas que precisam ser sanadas.

Sendo assim, destas reflexões e expectativas iniciais nasceu o objeto de investigação do mestrado, qual seja, o conhecimento declarativo dos estudantes, especificamente o conhecimento técnico tático de natureza conceitual.

Inicialmente a prática corporal demarcatória desta análise era o voleibol, mas com as leituras iniciais e o desenvolvimento das aulas na escola tal conteúdo foi reconfigurado para o handebol. Para que exista a observação do jogo com seus aspectos técnicos e táticos é necessário que o mesmo aconteça com o mínimo de fluência, e pensar o voleibol para o sétimo ano (ano que o currículo apresenta este conteúdo, com foco no conhecer e não em aprender a jogar), teríamos algumas dificuldades na dinâmica do jogo, visto que, pelo fato do tempo de tomada de decisão nesta modalidade ser menor que em outros esportes como handebol, futsal e basquetebol, isso o torna mais complexo. A tomada de decisão é o processo de selecionar uma resposta em um ambiente de múltiplas respostas possíveis, consistindo em determinar as probabilidades de sucesso ao se analisar certos resultados entre diferentes possibilidades (GRECO, 2006).

Fazemos aqui uma ressalva, que apesar de considerar os conteúdos relacionados no currículo do estado de São Paulo, entendemos que o mesmo

conseguiu avanços significativos para a Educação Física, porém não permite que os conteúdos sejam aprofundados, por seu caráter plural, o que acaba sendo uma limitação no quesito da apropriação do saber jogar dos estudantes.

Ao optarmos pelo handebol, entendemos que o mesmo tem características do jogo de oposição e cooperação simultâneas. Segundo Garganta (1995), estabelece um forte apelo à tomada de decisão dos jogadores e, por conta desta dinâmica, apresenta elevado grau de imprevisibilidade. Tal demanda incentiva que o estudante seja colocado a pensar no jogo a todo o momento. Além disso, trata-se de um esporte de invasão, com as mesmas características do futsal, com o qual os estudantes têm mais familiaridade cultural.

A partir deste recorte, fui compreendendo que tal conteúdo deveria ter um caráter específico, garantindo suas particularidades dentro do universo das diversas possibilidades do conteúdo esportes na escola, com objetivos que pudessem se associar às vivências do jogo, mas que também se comprometessem com o desenvolvimento de um conhecimento declarativo do conteúdo que estava sendo estudado. A expectativa era contemplar a vivência prática do jogo, mas também dar condições para que os estudantes falassem, observassem e escrevessem sobre o jogo esportivo de handebol². Afinal a Educação Física escolar, não pode se limitar ao conhecimento advindo somente das vivências, mas sim ela deve ser compreendida como uma disciplina que possibilita ao estudante um conjunto de conhecimentos, ou seja, contemplando as dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental (NUNES; COUTO, 2006).

O handebol é um esporte com as características de oposição-cooperação. Para Parlebas (2008), a oposição acontece entre as duas equipes e a cooperação entre os integrantes da mesma equipe, sendo a cooperação utilizada para obter melhor êxito tanto no ataque quanto na defesa, e a oposição com a finalidade de dificultar o bom desempenho da outra equipe.

Essa perspectiva de identificação deste jogo esportivo, descrito por (SCAGLIA *et al.*, 2013) como aquele esporte trabalhado no ambiente escolar com determinadas adaptações para atender a todos os estudantes de maneira

² Entendemos que Jogos Esportivos de Handebol são aqueles que remetem aos princípios táticos da modalidade esportiva Handebol (PARLEBAS, 2008).

efetiva, busca proporcionar uma aprendizagem a respeito do jogo, com um ensino voltado para o entendimento de sua dinâmica, seus elementos técnico-táticos, de maneira que os estudantes sejam incentivados a aprender sobre isso falando, observando e analisando (visualizar, falar, escrever, debater), dentro de um ambiente de aula, com seus próprios colegas e a professora, construindo um conhecimento teórico e prático e ampliando os conceitos e as ações no que se refere ao handebol.

Considerando as proposições até aqui apresentadas, o nosso problema de pesquisa é: Como se dá a apropriação do conhecimento declarativo técnico tático do jogo de handebol pelos estudantes? E nossa hipótese é que os estudantes se apropriem deste conhecimento técnico tático, resultando em um jogo mais elaborado³, e em um praticante ativo em seus momentos de lazer.

Entendemos como Kunz (2006), que “[...] o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado (afinal para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática” (p.36, grifos do autor).

Compartilhamos da ideia do autor, quando nos diz que podemos ensinar o esporte dentro do ambiente escolar de maneira diferente da tradicional⁴. Para o autor, assim como para nós, é preciso que sejam desenvolvidas aulas que valorizem outros conhecimentos, como, por exemplo, o conhecer a respeito do jogo.

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida através da reflexão crítica. (KUNZ, 2006. p. 31)

³ Segundo Garganta (1995) podem ser definidas quatro fases de jogo esportivo em função das relações que ocorrem em sua dinâmica: (1) a fase de jogo anárquico, (2) a fase de descentralização, (3) estruturação e, finalmente, (4) a elaboração. Sendo considerado para a definição dessas fases três elementos de relação: a comunicação na ação, a estruturação do espaço e a relação com a bola.

⁴ Consideramos aqui aulas tradicionais, aquelas que estão centradas nas técnicas e na reprodução do esporte de alto rendimento, porém, não desconsideramos o valor do professor que se utiliza desta estratégia de ensino para suas aulas, afinal muitos professores tiveram sua formação baseada no ensino técnico.

Cabe a nós professores, entendermos que o esporte (assim como as outras manifestações da Cultura de Movimento) no âmbito escolar deve ser desenvolvido como esporte conteúdo, sendo compreendido profundamente como manifestação cultural, dando condições para que os estudantes entendam, valorizem e se utilizem do esporte de rendimento, assim como o esporte/lazer (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Tal concepção pode, em nosso ponto de vista, minimizar a dualidade que ainda se estabelece representada pelas ideias do esporte da escola e do esporte na escola. Não se trata de desenvolver o esporte/rendimento na escola, mas reconhecer que o mesmo exerce um fascínio nos estudantes que o acompanham pela televisão e pelos jogos digitais, por exemplo. Não problematizar esta questão, pode significar uma redução das possibilidades reflexivas dos estudantes.

É neste sentido, que tal empreitada investigativa ganhou relevo e se justificou, apresentando os seguintes objetivos.

Objetivo Geral

Identificar e analisar o conhecimento conceitual técnico-tático do handebol quando o estudante observa jogos da referida modalidade (de seus colegas de sala e de vídeos utilizados pela professora de Educação Física da turma).

Objetivos Específicos

- Verificar em que medida, tais aprendizagens contribuem para que os estudantes analisem e joguem um jogo mais elaborado.
- Produzir, ao final desta pesquisa, um livreto ilustrado com propostas para o ensino dos conhecimentos técnicos e táticos do handebol nas aulas de Educação Física na escola, utilizando-se do conhecimento declarativo.

Organização do trabalho

De maneira geral, o nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo contextualiza a Educação Física, o currículo oficial do estado de São Paulo e o esporte na Educação Física, de maneira a apresentar o cenário no qual estamos inseridos e os elementos que embasam estas questões no momento atual.

O segundo capítulo aborda o conteúdo handebol, características e regras do esporte, a origem do conhecimento declarativo e sua inserção na Educação Física, e avaliação em Educação Física.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada nessa investigação, bem como, o contexto de desenvolvimento da pesquisa, os estudantes participantes, a intervenção realizada, as estratégias de coleta de dados empregadas e a orientação empregada na análise dos resultados.

O quarto capítulo apresenta as discussões dos resultados evidenciados em gráficos e excertos com as manifestações orais e os questionários respondidos pelos estudantes, sendo relacionados com os fundamentos teóricos que orientaram os capítulos 1 e 2.

Nas considerações finais, fazemos uma síntese do que foi construído ao longo do processo da pesquisa, bem como de sugestões para a continuidade da busca pelo assunto.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR

1.1 Educação Física Escolar

“Professor, o que teremos na aula de hoje?” Qual professor de Educação Física nunca se deparou com a referida indagação, e outras como: “Vai ter futebol hoje?”; “Nós vamos para quadra?” e “Ah, isso não, vamos fazer outra coisa!”. Essas situações são comuns, principalmente quando o trabalho é iniciado em uma nova instituição. Não significa falta de domínio da turma por parte do professor ou pouco interesse dos estudantes, mas sim reflexo de uma tradição da área de Educação Física por sua, ainda comprometida, legitimação na escola (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Neste capítulo vamos esboçar alguns elementos que nos permitem melhor compreender o caminho percorrido no desenvolvimento e construção da Educação Física escolar até os dias atuais.

É fundamental entender e levar em consideração o ambiente e propósitos da escola, bem como, suas particularidades para que possamos discutir e produzir pesquisas neste lugar. Embora a escola tenha como característica a construção de novos conhecimentos, seu papel está em transmitir, discutir, aprofundar, reconstruir o que já foi produzido ao longo da história pela humanidade e construir novas possibilidades junto/para com/o estudante. Neste sentido, como defendem Gonzalez e Bracht (2012), ao considerarmos que a Educação Física faz parte desta sociedade, então é certo dizermos que ela precisa estabelecer estas mesmas relações com o conhecimento da cultura relacionada ao corpo e ao movimento.

Fazendo uma análise sobre a trajetória da Educação Física, identificamos que ao longo do tempo a área sofreu influências que demarcaram este cenário. Para entendermos em qual lugar chegamos e como estamos é preciso estabelecer o processo de construção do percurso da área.

A Educação Física escolar brasileira teve início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, que apresentou à Assembleia as bases para a reforma do ensino, sendo obrigatório ministrar ginástica para o primário e dança para o

secundário, porém na prática, sua efetiva implantação ficou restrita aos primeiros anos na década de 1930 (BETTI, 2009). De acordo com o mesmo autor, em 1937 a Educação Física aparece, pela primeira vez na história do país, em uma constituição.

Corpos ágeis, robustos, fortes e saudáveis, essa era a ideia da Educação Física higienista, materializada no final do século XIX e início do século XX, concomitante a Primeira Guerra Mundial. No Brasil, o baixo nível de saneamento básico e as doenças que se proliferavam, foram argumentos em defesa deste modelo higienista. É particularmente, neste momento da história nacional, que os médicos tiveram significativa influência na constituição de uma proposta de legitimação da área. Demarcava-se aí, na perspectiva de Soares (1994), uma aula de Educação Física caracterizada pela exclusão dos doentes e dos mais fracos, sem interação professor estudante e com reduzidas preocupações pedagógicas que fossem, de fato, vinculadas ao universo escolar.

Para Soares *et al.* (1992, p. 51, destaques dos autores):

[...] a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada “sociedade livre”. [...] é nesses cuidados físicos com o corpo – os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos [...].

A partir das ideias da Educação Física higienista e com o surgimento do regime militar no Brasil (governo Getúlio Vargas, início do século XX), surge um outro modelo para a Educação Física inspirado nas práticas militares, de natureza quase que, exclusivamente, biologicista (DAOLIO, 1995). Era representada pela imagem dos homens do exército, com saúde e virilidade, do “corpo forte”, com aspecto rígido da educação do físico, e toda essa expectativa de produzir corpos capazes de defender a nação foi levada para o ambiente escolar. Os estudantes eram tratados de maneira homogênea e ainda não existia uma intencionalidade pedagógica que se articulasse aos propósitos da escola, particularmente do que vinha sendo preconizado à época no âmbito internacional.

Para Soares *et al.* (1992, p. 53) “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”. Ainda para os mesmos autores:

[...] nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato que contribuía para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física escolar. (SOARES *et al.*, 1992, p. 53)

Após a Segunda Guerra Mundial e com o aumento das escolas públicas no Brasil, ocorre pela primeira vez, de acordo com Ferreira e Sampaio (2013), uma valorização específica do aspecto pedagógico nas aulas, período em se passou a reconhecer a Educação Física como pedagógica. O estudante era tratado de maneira mais inclusiva, porém o coletivo ainda superava o individual, e negativamente surge o culto ao corpo de maneira consumista.

Betti (2009) nos faz pensar sobre a unilateralidade dos conhecimentos aos quais se limitava a Educação Física, ou seja, primeiro anatômica, depois fisiológica, depois psicológica e neste momento social-educativa, pensando num aperfeiçoamento individual, mas com objetivo coletivo.

Ao final da década de 1950 houve a publicação de muitos artigos sobre esporte e treinamento esportivo, junto ao *Boletim de Educação Física*, órgão oficial do Departamento de Educação Física, o que influenciou os setores da área para uma proposta esportivizada. Existiu então a aproximação do conceito de Educação Física com o de Esporte, e até a substituição de sessões de Educação Física por treinamentos e competições esportivas (BETTI, 2009).

Neste período, para Betti (2009), a Educação Física brasileira sofreu grande influência do método criado na França, conhecido como “Método Desportivo Generalizado”, tendo como princípio a incorporação do conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com evidência para o aspecto lúdico.

Em que pesem as limitações, mas também algumas contribuições trazidas por estes diferentes momentos de construção da Educação Física na

escola, na década de 1980, segundo Kunz (2004), iniciou-se um movimento crítico na área da Educação Física, caracterizado por um período de intensas discussões, entre críticas e denúncias, principalmente sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas, assim como, as formas de ensino que se orientavam pelos moldes do alto rendimento.

A partir de 1982, a divulgação de novas ideias para Educação Física assentadas em estudos com embasamento científico e reflexão teórica, tanto epistemológica quanto política, resultou em novas formas de conceber o ensino e os modos de ensinar. Houve, neste momento, uma mobilização da área no que se refere à formação profissional, resultando em aumento no número de cursos de graduação, congressos e na entrada de professores da área em cursos de pós-graduação no exterior (BETTI, 2009). A clássica frase de Medina (1983, p. 35) revela esta nova configuração da área: “A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar a si mesma. Precisa procurar sua identidade”.

O discurso sociopedagógico ganhou força principalmente no final da década de 1980, anunciando, segundo Gamboa (1994, p. 36): “[...] uma fase salutar da pesquisa, que significa um avanço das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas”.

Para Caparroz (1996), existiram dois fatores marcantes que deram início às críticas para a área da Educação Física nos anos de 1980, que foram: a redemocratização que ocorreu no país a partir do final dos anos de 1970 (processo histórico, político e econômico muito marcante) e, o reconhecimento, por parte de seus acadêmicos e profissionais, da necessidade da própria área se qualificar cientificamente para atender as demandas da sociedade. É neste contexto, que se buscou superar a exclusiva valorização do físico e da aptidão física por parte da área, buscando um rompimento com a “desnaturalização” do seu objeto, ou seja, “[...] o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica” (BRACHT, 2010, p. 2).

Segundo Daolio (1997), a obra de João Batista Freire veio para criticar o papel alienante e alienado da Educação Física, com vista a buscar uma redescoberta do corpo. Nesta obra, Freire (1987, p. 54) escreve que: “A

Educação Física poderia deixar de ser a técnica de adestrar homens, para se tornar a técnica que permitisse ao homem realizar, com arte, cada movimento”. As produções na área da Educação, nesta época, também em muito ajudaram a Educação Física escolar a se reconstruir, mobilizando uma nova identidade resultante de intensos e efusivos debates.

Seguindo esses pressupostos que também motivaram mudanças de legislação para a Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), além do reconhecimento da Educação Física como componente curricular na Educação Básica – que posteriormente acrescentou o termo obrigatório na Educação Básica - estabeleceu autonomia para que as escolas construíssem seus Projetos Político Pedagógicos, traduzindo as mudanças conjunturais, políticas e ideológicas vigentes no país e revelando os desejos e interesses de quem os construiu.

Levando essas influências como ponto de partida, identificamos, de acordo com Bracht e Gonzalez (2014), a dificuldade⁵ que os professores encontram em estabelecer claramente o papel da Educação Física na escola, bem como, para as aulas, de modo a superar dinâmicas que enfocam exclusivamente a exercitação física. Desde a década de 1920 até os dias atuais é possível encontrar quem diga que não é aceitável pensar a dinâmica da escola sem pensar em um tempo para a movimentação do corpo, e então está aí o papel da Educação Física.

De fato, a Educação Física já construiu sua legitimação, porém ainda enfrenta dificuldades no seu reconhecimento, seja por parte da comunidade escolar ou pela sociedade de maneira geral. Muitas vezes a ligação que o professor da disciplina tem com a escola está atrelada mais a assuntos extraclasse, como eventos, do que com os conhecimentos a serem trabalhados nas aulas. A equipe gestora vê aquele professor como prestativo e com poucas reclamações, na verdade bem conformado com a pouca estrutura física e de materiais, e fica como uma simples matéria a serviço das outras ou um momento de lazer (GONZALEZ; FRAGA, 2012). Assim como manifesta Freire (1989), não podemos mais dizer que a Educação Física é importante

⁵ A dificuldade que consideramos neste momento, marcada pela intenção de superar as questões da exercitação física, é o surgimento do que conhecemos por “rola bola”, negando-se a questão técnica e a aula baseada nos exercícios físicos, para uma aula sem objetivo pedagógico, na qual o estudante busca sozinho pelo conhecimento.

porque faz com que as crianças utilizem a energia acumulada ou trabalhe questões como companheirismo, disciplina e responsabilidade, pois isto já não convence mais ninguém.

Partindo do princípio de que defendemos uma Educação Física que não seja somente direcionada às vivências corporais, mas sim com propostas que levem o estudante a aprender conhecimentos sobre os conteúdos relacionados ao movimento e ao corpo, entendemos, assim como Betti (1994), que a Educação Física materializa um saber orgânico e também um saber da linguagem escrita e falada. O saber orgânico só é possível de ser construído com uma participação ativa nas atividades corporais, na qual o estudante constrói um conhecimento com sua prática, e o saber da linguagem escrita e falada é um saber social que permite ser compartilhado coletivamente.

O conceito de Educação Física que Gonzalez e Fraga (2009, p. 113) nos apresentam também se mostra articulado ao nosso modo de pensar.

De um modo específico, cabe à educação física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, dos movimentos expressivos, entre outros que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina. Entre tantos desdobramentos possíveis, os saberes produzidos pela experimentação das práticas, o conhecimento da estrutura e dinâmica destas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos, compõem as competências e conteúdos a serem ensinados na escola.

Para Daolio (1996, p.40), a Educação Física se constitui:

Numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. Então ela deveria partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento.

É bom esclarecer que não queremos e nem defendemos uma Educação Física teórica, pois seria minimizar as potencialidades e as especificidades da área, mas sim gostaríamos de reconfigurar nossas aulas com aspectos que possam ir além da execução da prática para uma dimensão mais ampla, ou seja, considerar as possibilidades que possam expandir os conhecimentos dos estudantes.

Para definir o conhecimento de que trata a Educação Física encontramos, atualmente, três expressões: Cultura Corporal, defendida por um grupo de autores com a intenção de compreender a expressão corporal como linguagem, caracterizada por uma intencionalidade e objetivo do ser humano e não da sociedade (CASTELLANI FILHO, 1991; SOARES *et al.*, 1992, BRASIL, 1997); Cultura Corporal de Movimento, que trata o movimento como forma de se comunicar com o mundo, sendo ela produzida e produtora de cultura (BETTI, 1991; BRACHT, 1996; BRASIL, 1997) e Cultura de Movimento (KUNZ, 2004, p. 20, destaque do autor), que corresponde ao “[...] “homem como ser-no-mundo” com sua presença corporal e integral, dessa forma, ele refere-se ao Se-movimentar, já que cada ser humano é dotado de personalidade ímpar”.

Para esse trabalho utilizaremos a expressão Cultura de Movimento, pelo fato de compartilharmos com a ideia de Kunz (2004) quando nos inspira a pensar que o estudante é autor dos seus próprios movimentos. Outro motivo da nossa apropriação desta expressão se deve ao fato de reconhecermos o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que tem como fundamentação teórica a Cultura de Movimento. Trata-se de um importante documento demarcatório de uma política pública com fortes influências no modo de pensar e agir dos professores da rede estadual de ensino.

Identificamos a Cultura de Movimento como as manifestações que englobam os conteúdos que devem ser ensinados para o estudante enquanto saberes para sua aprendizagem escolar, que são as ginásticas, as lutas, as danças, os jogos e os esportes, levando em consideração que as mesmas devem ter um aspecto lúdico e que também precisam ser reconhecidas num determinado contexto sociocultural (KUNZ, 2004). Este conjunto de saberes, denominados por Cultura de Movimento, revela o que a humanidade produziu, ao longo do tempo, acerca das práticas corporais. Neste sentido, a Cultura de

Movimento passa a ser o objeto pedagógico da Educação Física enquanto componente curricular na escola.

Para o currículo oficial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), Cultura de Movimento é um dos fenômenos mais importante nos meios de comunicação de massa e na economia mundial nas últimas décadas. A defesa desta perspectiva teórica no currículo referido tem a intenção de ampliar e qualificar as possibilidades de atuação e não negar a tradição da área construída anteriormente pelos professores, trabalhando a partir de grandes eixos de conteúdos. Como base para se desenvolver a Educação Física dentro das escolas públicas do estado de São Paulo, está expresso no currículo:

Assim, entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (SÃO PAULO, 2012, p. 224).

Além disso, o currículo faz a opção por trabalhar pelo desenvolvimento de competências⁶, tendo seus interesses alicerçados na ruptura de um currículo técnico-instrumental. Ao trabalhar com os conceitos de competência, busca minimizar as divisões disciplinares, diminuir os programas de ensino, trabalhar com um número mais limitado de noções disciplinares na possibilidade de ampliar o tempo para o exercício da transferência e conseqüentemente da mobilização dos saberes (PERRENOUD, 2000). A conseqüência maior desta incorporação da Cultura de Movimento como objeto da Educação Física escolar é o rompimento do caráter instrumental da disciplina, ou seja, a área avança neste sentido, “[...] do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano” (BETTI, 2005, p 147).

Ao transformar uma aula voltada para a execução de movimento em uma aula em que se valorize e que tenha como tema a Cultura de Movimento, isto possibilita algumas implicações. Uma delas está no fato de fazer da aula um lugar de aprendizagem, e não apenas o lugar onde quem sabe faz e quem não sabe fica no mesmo lugar (SOARES, 1996).

⁶ Para o currículo oficial do estado de São Paulo, trabalhar com competências significa articular as disciplinas e atividades escolares com o esperado na aprendizagem do estudante e que ele possa levar essa aprendizagem para além do ambiente escolar.

Sendo assim, o esporte é parte da Cultura de Movimento, e deve ser contemplado como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, porém como apresentaremos a seguir, o esporte enfrenta grandes debates sobre sua ação junto as aulas escolares.

1.2 Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar

O esporte exerce um papel de influência dentro das aulas de Educação Física, e não poderia ser diferente, visto que, o esporte como fenômeno mundial influencia a sociedade de maneira geral por sua forte presença nas mídias, na economia, na política e na cultura das pessoas. Além disso, o esporte é considerado em muitos momentos como sinônimo da Educação Física no ambiente escolar, isto porque ele é muito presente em nossas aulas, exercendo seu poder como fenômeno social (BRACHT, 1992). Entretanto, apesar do cenário relativo de poder do esporte na escola, não são poucas as discussões sobre a exclusão ou manutenção do mesmo nas aulas de Educação Física. Até porque o esporte reinou por muito tempo como hegemônico na Educação Física em prol da identificação de talentos esportivos e formação de atletas. Contudo, nos dias atuais, acompanhamos, com base aqui particularmente no currículo do estado de São Paulo, uma ampliação dos conteúdos da Cultura de Movimento na Educação Física, materializando uma tentativa de redefinir seu sentido pedagógico e também o lugar do esporte enquanto conteúdo deste componente curricular.

No embate em prol de uma nova configuração para a Educação Física na escola, ainda que com as mudanças e contribuições já apontadas, sabemos que o esporte de alto rendimento, que antes tinha forte presença no ambiente escolar, parece ter cedido lugar para uma “aula” na qual o professor de Educação Física não intervém e seu papel se restringe a proporcionar uma bola aos estudantes para que os mesmos a utilizem como acharem melhor (DARIDO, 2010). Sobre esse modelo de “aula”, comumente chamado de “rola bola”, Darido (2010 p.14) aponta que:

É preciso deixar claro que esse modelo não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos. Infelizmente ele é bastante representativo no contexto escolar, mas

provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor.

Sendo assim, o “rola bola” é entendido como uma aula de Educação Física que não apresenta uma sistematização ou orientação pedagógica intencional, ou seja, os estudantes resolvem o que vão fazer, como e quando, e o professor acaba se tornando um mero espectador, sem maiores influências.

Por outro lado, também se materializa, em muitas escolas, uma Educação Física que tem a Cultura de Movimento como ponto de partida, almejando que o estudante, além de ser apresentado, vivencia os conhecimentos relacionados ao esporte, ao jogo, a dança, a luta e a ginástica, e desenvolve um aprendizado conceitual e crítico acerca de todo este conjunto de práticas corporais (KUNZ, 2006).

Para Vago (1996), sendo o esporte um dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física na escola, ele deveria deixar de ser uma negação radical para assumir uma relação de tensão permanente, ou seja, ao invés de se reproduzir as práticas esportivas determinadas por outros meios que não a escola, deveria ser ensinado assentado em uma dinâmica que desse condições para o estudante intervir de modo autônomo e crítico na sociedade em que vive.

Pensar que a escola é um local rico para a construção de novos conhecimentos, o que não deveria ser diferente para os esportes, é defender que podemos criar nossas próprias práticas esportivas articuladas com as outras já existentes. Afinal os “esportes oficiais” estão por toda parte, nos meios de comunicação, portanto, é necessário ter conhecimento a respeito deles para ser um espectador e consumidor crítico e que, de fato, possa entendê-los e analisá-los, não ficando refém da manipulação midiática que, muitas vezes, está centrada na construção de uma postura de consumo passiva e irrefletida.

Sendo assim, não defendemos a exclusão do esporte oficial no meio escolar, mas sim que ele seja produzido de maneira consciente, com caráter educativo-pensante, no qual o estudante saiba declarar de maneira efetiva aquilo que pensa a respeito dele, de maneira crítica e autônoma.

Apesar da nossa defesa estar centrada na valorização da aprendizagem do jogo, reconhecemos, como já escrevemos anteriormente, que a perspectiva de ensino da Educação Física centrada no aprendizado e valorização exclusiva dos gestos técnicos, ainda é muito presente nas aulas. Em que pesem nossas críticas, esta tem sido a maneira que o professor encontra para superar a aula do “rola bola”, uma ação ainda marcada pelas características da formação junto ao ensino superior de muitos cursos de Educação Física.

Partindo para a defesa do ensino do jogo esportivo, queremos chamar a atenção do leitor para que reflita sobre as seguintes questões: Do que adianta uma técnica aprimorada se a mesma não é transferível para o jogo? Não seria inicialmente importante ter uma ação mais eficaz e entender o que está acontecendo no jogo ao invés de construir uma boa técnica isolada e descontextualizada?

Para Costa e Nascimento (2004) a perspectiva de ensino do esporte deveria privilegiar o jogo a partir de suas características complexas e sistêmicas, como a desmontagem do jogo em unidades funcionais e não em elementos técnicos, na qual a técnica surge em função da tática de forma dirigida e intencional, proporcionando uma maior compreensão do jogo, uma valorização da aprendizagem da inteligência tática que não se encontra no método tradicional.

O currículo oficial do Estado de São Paulo propõe que o ensino da Educação Física e, portanto, também do esporte dentro da escola deva ser, não só de vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da Cultura de Movimento, mas também “[...] perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea”, como por exemplo ser um cidadão mais crítico, tanto como espectador quanto em defesa de políticas voltadas ao lazer destas manifestações (SÃO PAULO, 2012, p. 224).

No estado de São Paulo, principalmente por influência do atual currículo, os docentes da Educação Física, embora reconheçam os esportes como uma parte da Cultura de Movimento, precisam compreender que não basta ensinar aos estudantes somente o saber prático, no qual o fazer é o único objetivo, mas é fundamental pensar, construir e ensinar outros aspectos que envolvam os conhecimentos acerca dos esportes para que os estudantes tenham, de

fato, condições para uma aprendizagem ampliada e vinculada a realidade que eles vivem.

Assim, deveríamos pensar o esporte a partir de três eixos que são: 1. Dos saberes corporais que estão ligados à experiência ou ação corporal; 2. Dos saberes atitudinais relacionados às normas e valores; e 3. Dos saberes conceituais que se referem a descrever e explicar diferentes aspectos ligados ao esporte. Já dentro dos saberes conceituais encontramos a subdivisão em conhecimentos técnicos que se articulam às características e ao funcionamento da prática corporal em uma dimensão mais operacional, e o conhecimento crítico que está ligado às questões de ética, estética, de pensar as possibilidades e acesso que o esporte produz (GONZALEZ; BRACHT 2012).

Segundo Gonzalez e Bracht (2012, p. 57), dentro dos conhecimentos técnicos podemos estudar:

[...] como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos, as demandas orgânicas geradas por diferentes modalidades, mas também por conhecimentos vinculados à modalidade (o que se cobra e como se dá continuidade a uma partida após uma falta) e à gestão do jogo (forma como se preenche uma súmula).

Ainda concordando com os mesmos autores, o conhecimento técnico tático pode auxiliar para um entendimento melhor sobre o desenvolvimento das modalidades, estando intimamente ligado às descrições permitidas pelas análises da lógica interna, bem como auxiliando no entendimento ampliado do fenômeno esportivo que pode ser desenvolvido a partir dos seguintes pontos (GONZALEZ; BRACHT, 2012, p. 57):

- Conceito de esporte;
- Transformação de jogos em esporte;
- Lógica interna e externa;
- Categorias e tipos de esportes;
- Regras esportivas;
- Elementos de desempenho esportivo;
- Relação entre categorias de esportes e demandas dos elementos de desempenho esportivo;
- Papéis (subpapéis) dos jogos nos diferentes tipos de esportes;
- Nomenclatura e características das técnicas dos diferentes tipos de esporte e nomenclatura e características das intenções

tática, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades com interação entre adversários;

- Atores do esporte institucionalizado: técnico, árbitro, dirigente;
- Avaliação e orientação do desempenho esportivo;
- Condução e organização de equipes durante uma competição;
- Arbitragem de modalidades esportivas;
- Auxílio na arbitragem de modalidades esportivas;
- Organização clássica e alternativa de torneios e campeonatos.

Sendo assim, dentre as várias manifestações da Cultura de Movimento, o elemento selecionado para a nossa pesquisa foi o esporte, mais especificamente o handebol. Isto porque, além de considerarmos parte do currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), concordamos que o ensino do esporte deva ser mantido dentro do ambiente escolar, porém com características diferentes da condição de exclusão e da prática pela prática, sem objetivos pedagógicos, mas sendo alicerçado com ênfase no seu aspecto conceitual.

Realizado esses apontamentos iniciais, e tendo como delineamento da nossa pesquisa o jogo esportivo de handebol e o conhecimento declarativo, apresentamos no capítulo a seguir a fundamentação desses elementos.

CAPÍTULO 2

HANDEBOL E CONHECIMENTO DECLARATIVO

2.1 Esporte: Handebol

Quando falamos do handebol, logo pensamos que se trata de um esporte reconhecido mundialmente pelos campeonatos mundiais e olimpíadas, mas porque consideramos essa prática como sendo uma modalidade esportiva?

De acordo com Barbanti (2012) há três condições a considerar no desenvolvimento de uma definição de esporte:

- Esporte refere-se a tipos específicos de atividades;
- Esporte depende das condições sob as quais as atividades acontecem;
- Esporte depende da orientação subjetiva dos participantes envolvidos nas atividades.

Segundo Marchi Junior (2002), o esporte pode ser caracterizado como um fenômeno heterogêneo em processo de constituição, que apresenta, numa perspectiva histórica, continuidades e transformações que o afirma como um objeto passível de interpretações à luz de diferentes olhares.

Para Parlebas (2008), autor da teoria da Praxiologia Motriz, com quem concordamos, para se caracterizar uma situação motriz⁷ como esporte é preciso que a mesma possua necessariamente três elementos, que são:

- Situação motriz: representa a especificidade do fenômeno, diferenciando-o das situações somente verbais, cognitivas como o xadrez e truco, e também de um movimento como correr para pegar um ônibus, que se opõem a essa característica, já que não apresentam essa intervenção motriz.

- Competição regada: representa o contexto competitivo, diferenciando-o de outras atividades físicas/situações motrizes que não apresentem competição, como, por exemplo, caminhada de rua, banho de mar, etc.

⁷ Situação Motriz é o conjunto de elementos objetivos e subjetivos que caracterizam a ação motriz de uma ou várias pessoas que em um meio físico realizam uma tarefa, ou seja, uma modalidade específica. Já as ações motrizes são aquelas que estão circunscritas a uma determinada situação motriz, no caso do handebol algumas das suas ações motrizes são: passar, fintar e arremessar (RIBAS,2002).

- Instituição/institucionalização: representa uma opção social, diferenciando-o de outras situações motrizes regradas em forma de competição, como é o caso do jogo 'queimada', por exemplo, que possui uma situação motriz e um conjunto de regras competitivas, mas não faz parte do grupo de situações motrizes que foram institucionalizadas e regulamentadas por um órgão oficial institucionalizado. Assim, o jogo de queimada pode ser jogado com determinadas regras em uma região do Brasil, e com regras bem diferentes em outra região, o que não ocorre com o esporte handebol.

Então, levando-se em consideração as condições propostas por Parlebas (2008) para o estabelecimento de uma situação motriz como esporte, podemos inferir que o handebol se encaixa nessas condições e, sendo assim, ele pode ser reconhecido como um esporte.

Ao buscarmos elementos que nos deem condições de entendermos as origens do handebol, encontramos histórias divergentes⁸. Mas é fato reconhecermos que não podemos considerar o arremessar pedras em janelas, ou jogos que duravam dias, que iam de um lugar ao outro, sem definição de regras e número de jogadores, que aconteciam na antiguidade como precursor do handebol. Nos parece mais plausível, segundo Knijnik (2009), partirmos do entendimento de que seu surgimento se deu junto com o esporte moderno, na época da Revolução Industrial.

Ou seja, o marco regulatório, aquilo que funda e instaura o esporte moderno, é a possibilidade dele ser regulamentado por regras oficiais, conhecidas e iguais para todos, e executadas com esta noção de justiça e igualdade, dentro de locais previamente delimitados e em um tempo definido (KNIJNIK, 2009, p. 194).

É, portanto neste cenário, que surge o handebol que hoje conhecemos, chamado originalmente de handebol de salão, handball em alemão e inglês ou balonmano em espanhol. É importante esclarecer que, assim como Knijnik (2009) e Ferreira (1969), reconhecemos que o handebol não tem ligação ou surgimento a partir do handebol de campo ou o hazena (jogo praticado na

⁸ Histórias divergentes, pois não há um consenso entre os autores sobre o surgimento do handebol que conhecemos na atualidade, alguns consideram seu surgimento a partir do handebol de campo e outros negam essa ligação, sinalizando ora o Hazena ora o Handebol Danes como matrizes iniciais do esporte (KNIJNIK, 2009).

Eslováquia), pois segundo esses autores, o handebol de salão tem seu surgimento antes mesmo do handebol de campo, que alcançou seu ápice nos jogos olímpicos de 1936, porém com desaparecimento do cenário olímpico após essa data, o que parece ter contribuído também com a diminuição (e quase extinção) da prática do esporte no âmbito mundial.

Ainda para Knijnik (2009), o handebol atual parece ter sido criado na Dinamarca em 1898, por Holger Nielsen, com suas primeiras regras sendo escritas em 1906, ainda sem ocorrer em um local *indoor*, podendo se dar livremente em amplos espaços a céu aberto com a bola (inicialmente a de futebol) nas mãos. Os suecos encantados pelo jogo, contribuíram para seu desenvolvimento e criação de novas regras.

O primeiro campeonato mundial de handebol de salão aconteceu em 1938. Sua estreia olímpica se deu em 1972 em Munique na Alemanha com a categoria masculina. Já em 1976, nas Olimpíadas de Montreal/Canadá, tivemos o início da participação das mulheres.

No Brasil, em 1940, foi fundada a Federação Paulista de Handebol (FPH), a entidade mais antiga do handebol brasileiro. Houve então interesse da Confederação Brasileira de Desportos para divulgar o esporte para todos os estados, resultando numa divulgação significativa no âmbito das escolas (KNIJNIK, 2009).

Embora constatamos nos dias atuais que o handebol ainda não tem uma representação forte do Brasil no cenário dos campeonatos mundiais, ainda que tenha obtido a primeira colocação no Campeonato Mundial feminino em 2013, sua representação no cenário escolar parece mais significativa, visto que o handebol é uma atividade simples e interessante sob o ponto de vista de ensino e aprendizagem, pois é um esporte dinâmico, que necessita de tomadas de decisões rápidas durante a dinâmica do jogo. Para Tenroller (2007, p. 18), “[...] pode-se entender que se trata de uma modalidade de jogo coletivo das mais ricas [...]”, além do mais, nesta modalidade temos três gestos naturais em sua prática: correr, saltar e arremessar, que utilizamos nas atividades do cotidiano.

Gonzalez (1999) ao reunir algumas possibilidades de classificação dos esportes, identifica o handebol como: 1. Esporte coletivo, aquele em que há interação com o oponente, pois envolvem atividades nas quais os sujeitos,

colaborando com seus companheiros de equipe de forma combinada, se enfrentam diretamente com a equipe adversária, tentando em cada ato atingir os objetivos do jogo, evitando ao mesmo tempo que os adversários o façam; 2. Esportes de invasão ou territoriais: têm como objetivo invadir o setor defendido pelo adversário, procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta.

Dentro dos jogos esportivos de invasão é possível distinguir situações nas quais os jogadores devem se posicionar dentro de quadra, decidindo suas ações, em casos de ataque ou defesa de sua equipe. Deste modo, temos o que chamamos de papel e sub-papel no jogo. Os papéis são: 1. Atacante com posse de bola; 2. Atacante sem posse de bola; 3. Defensor do atacante com posse de bola; 4. Defensor do atacante sem posse de bola. Já as possibilidades de jogadas e ações desses jogadores durante o jogo são os sub-papéis. (PARLEBAS, 2008).

No quadro apresentado a seguir, podemos observar os objetivos do ataque e da defesa, valorizando assim aqueles que não possuem a posse da bola, mas que também são de fundamental importância dentro da dinâmica do jogo.

Quadro 1: Características do ataque e da defesa.

Defesa	-----	Ataque
Recuperação de bola	-----	Conservação de bola
Impedir a progressão do adversário	-----	Progredir para a baliza adversária
Proteger sua baliza	-----	Marcar pontos

Quadro extraído do livro O ensino dos desportos colectivos (BAYER, p. 145).

Já no quadro a seguir podemos observar as intenções táticas básicas do jogo do handebol.

Quadro 2: Intenções táticas básica.

	Atacante	Defensor direto do jogador atacante
Sem posse de bola (jogador criador)	<ul style="list-style-type: none"> - Desmarcar-se, afastar-se da bola, para receber lateralmente - Orientar-se, ser capaz de se colocar de um modo que favoreça uma visão ampla do campo de jogo, percebendo seu companheiro com bola e os espaços possíveis para poder utilizá-los em profundidade ou para se desmarcar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar e seguir o atacante em seus movimentos, sem perder o contato visual com o adversário com posse de bola - Colocar-se entre o adversário e o gol com o propósito de levar adiante as seguintes ações: - Ajudar o companheiro que tenha sido ultrapassado pelo atacante - Não deixar que seu oponente direto seja uma opção de passe para o atacante com posse de bola - Interceptar a bola
Com posse de bola (jogador com capacidade de decisão)	<ul style="list-style-type: none"> - Conservar ou manter a bola - Progredir para a frente com o companheiro (cooperar) - Desmarcar com posse de bola por meio do drible - Orientar-se no espaço - Finalizar em condições favoráveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se entre o jogador com posse de bola e o gol a defender - Acossar o jogador que conduz a bola, com intenção de “roubá-la” - Perseguir com intenção de dificultar a ação ofensiva adotada pelo atacante - Evitar a infiltração, utilizando progressivamente mais o corpo do que os braços - Controlar o adversário do lado do corpo do braço de arremesso

Quadro extraído do livro Metodologia do ensino dos esportes (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 42-43).

Partindo dessas considerações, podemos dizer que o ensino e a aprendizagem de jogos esportivos não se limitam apenas a gestos técnicos estereotipados e descontextualizados (SCAGLIA *et al.*, 2013). Assim como González e Bracht (2012), defendemos o ensino do esporte no contexto escolar como um conteúdo que deve se nutrir por uma intencionalidade.

Os objetivos pedagógicos que buscamos alcançar em nossa pesquisa estão ligados ao entendimento da estrutura e dinâmica do jogo de handebol, no qual o estudante observa, entende e declara aquilo que assiste e pensa, com descrição de posicionamento dos jogadores, do ataque e da defesa e principais regras. A participação dos estudantes em aula, utilizando-se da estratégia de observação e declaração oral ou escrita, torna-se mais efetiva, já que mesmo quando ele não está ativamente jogando, está observando e entendendo as questões relacionadas ao jogo, proporcionado por um ensino conceitual no qual existe a valorização das questões da técnica e da tática. Tais dinâmicas podem conduzir o estudante a um nível de empoderamento⁹ acerca do esporte, proporcionando um conhecimento que pode favorecê-lo na construção de uma prática elaborada, bem como, um espectador mais informado sobre o jogo de handebol.

Para Kunz (2004), o ensino dos esportes dentro das aulas de Educação Física escolar, deve ultrapassar o desenvolvimento de habilidades e técnicas das modalidades esportivas, e proporcionar uma melhor organização dos estudantes no que se refere a sua realidade esportiva, suas possibilidades e necessidades.

2.2 O jogo de Handebol

O jogo oficial de handebol acontece em uma superfície plana em forma de retângulo, com medidas oficiais de quarenta metros de comprimento por vinte metros de largura, nos centros das linhas de fundo existem as balizas de gol, que medem, dois metros de altura por três largura e possui as áreas conhecidas como “área do goleiro”, local no qual somente ele pode permanecer. A bola utilizada em um jogo masculino tem de 58 a 60 centímetros e para as mulheres de 54 a 56 centímetros. Uma partida oficial é jogada em dois tempos de trinta minutos cada, com intervalo de dez minutos. Cada equipe poderá ter quatorze jogadores, sendo em quadra seis jogadores na linha, que só poderão se utilizar das mãos para passar, arremessar, quicar e receber a

⁹ Entendemos, assim como (BAQUEIRO, 2012), que estar empoderado significa estar liberto, emancipado.

bola, e um no gol, que poderá utilizar qualquer parte do corpo para a defesa, desde que esteja dentro da sua área (KNIJNIK, 2009).

A dinâmica do jogo consiste em atacar e defender, tanto o seu espaço em quadra, quanto o seu alvo, tendo como objetivo colocar uma bola dentro do gol adversário, utilizando-se de estratégia individual e coletiva para isso. Com essas características, o handebol pode ser chamado de esporte de invasão, por seu aspecto de invadir o espaço do adversário para chegar ao alvo (MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

Para Knijnik (2009), o handebol é definido como um jogo de associação com o adversário também chamado de jogo de oposição-cooperação e invasão. A ocupação do espaço é comum a todos os jogadores, exceto as áreas do goleiro. Assim, o jogo ocorre de forma que todos participem simultaneamente, seja atacando ou defendendo. Entretanto, a posse de bola entre os jogadores e as equipes é desigual, ou seja, variável. Nesse sentido, a todo o momento a modalidade apresenta desafios à inteligência dos jogadores, ora de cooperação com os companheiros, ora de confronto com os adversários.

Por ser um esporte de cooperação-oposição simultâneas, o handebol se configura como uma situação motriz que demanda uma série de tomada de decisões dos participantes. Essa tomada de decisão não é apenas de quem tem a posse de bola, mas sim de todos os jogadores, que atuam cooperativamente, trocando informações com seus companheiros de equipe; e em oposição, com informações enganosas para seus adversários (RIBAS, 2014).

Knijnik (2009) apresenta os princípios gerais do jogo de handebol, que são:

- ✓ Conquistar superioridade numérica, sobretudo próximo à área do goleiro, sendo fundamental a orientação corporal em direção a esta área;
- ✓ Manter a continuidade do jogo ofensivo com fluidez e engajamento;
- ✓ Provocar descontinuidade das ações ofensivas, diminuindo a velocidade do ataque;

- ✓ Ocupar espaços tanto no sentido longitudinal, quanto no sentido transversal;
- ✓ Antecipar-se aos eventos tanto espacialmente quanto temporalmente;
- ✓ Ajudar mutuamente nas situações de ataque e defesa, favorecendo a invasão da área e dificultando na direção oposta.

O jogo é conduzido por regras, que embora coloquem limites, também possibilitam ações, favorecendo a criação de estratégias e táticas, dependentes dos princípios de jogo. Dessa forma, a capacidade de compreender e olhar o jogo são fundamentais para obter êxito nessa prática. Para tanto, é necessário reconhecer para onde e o que se deve olhar. Assim, os jogadores precisam conhecer os princípios e os objetivos, a fim de solucionarem as demandas da prática, que ocorrem nas situações de jogo e que determinam as técnicas a serem utilizadas, e não o contrário (KNIJINIK, 2009).

Neste sentido, para jogar handebol é preciso ter conhecimento de suas regras, que estão agrupadas segundo a Confederação Brasileira de Handebol em dezoito regras, descritas em cento e quarenta e três subitens.

Selecionamos algumas das regras que consideramos mais importantes e necessárias para o aprendizado, mediante sua necessidade de compreensão para entendimento do jogo, bem como adequadas para a faixa etária em questão. Algumas das regras utilizadas nas aulas/pesquisa estão descritas a seguir:

- ✓ Um jogador não pode permanecer na área reservada para o goleiro;
- ✓ O jogador pode dar, no máximo, três passos estando com a posse de bola, mais que isso ele precisa driblar a bola no chão;
- ✓ Não é permitido que um jogador arranque a bola do seu adversário com as mãos. O que ele pode fazer é tomar a bola usando uma das mãos e permanecendo com ela aberta;
- ✓ O time que está com a bola deve ir ao ataque, não podendo ficar com a bola na sua defesa para passar o tempo, caso fique será sinalizado o jogo passivo;

- ✓ Empurrões, puxões, segurar o adversário, bater e pular no adversário são consideradas faltas, caso uma dessas ações aconteça quando o adversário tem a chance de marcar um gol, o árbitro marcará um tiro de 7 metros;
- ✓ Um jogador pode ser punido de 3 maneiras, advertência exclusão e desclassificação. Na primeira o jogador recebe um aviso (como o cartão amarelo no futebol), na segunda o jogador deverá permanecer fora da quadra por 2 minutos, e a terceira como o nome diz desclassifica o jogador e este não poderá retornar mais ao jogo.

As linhas que organizam a quadra também fazem parte das regras do handebol:

- ✓ As linhas laterais e as de fundo são as que delimitam o espaço da quadra;
- ✓ A linha dos quatro metros é a que restringe a movimentação do goleiro quando é cobrado o tiro de sete metros;
- ✓ A linha dos seis metros é a que marca a área do goleiro durante a partida;
- ✓ A linha dos sete metros serve para indicar a posição correta para o jogador que for cobrar o tiro de sete metros;
- ✓ A linha dos nove metros é voltada para a cobrança de faltas, organizando a formação da barreira de defesa.

Para Parlebas (2008), as ações motrizes manifestadas a partir das regras e funcionamento dos jogos se referem à lógica interna, ou seja, à dinâmica que se estabelece dentro das situações motrizes. Então, qualquer ação motora realizada num determinado jogo é reflexo de uma atitude de concordância e aceitação do regulamento que prescreve seus limites.

Sendo assim, a lógica interna é definida como “[...] o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente” (PARLEBAS, 2008, p. 302).

Então, para se entender e analisar o esporte a partir da sua lógica interna, é importante começar fazendo as seguintes perguntas: Quais demandas ou exigências motoras as regras de uma determinada modalidade impõem aos seus participantes? Há ou não interferência direta do adversário durante a execução de uma ação? Há ou não colaboração entre companheiros? Quais as funções dos participantes no desenvolvimento do jogo?

Já a lógica externa, corresponde às características do entorno da situação motriz, envolvendo os significados que ela adquire no contexto social e cultural, mas que podem interferir na lógica interna (PARLEBAS, 2008). Podemos mencionar aqui como a popularidade de um esporte em determinado contexto social pode resultar na produção de espaços de lazer para proporcionar sua prática, interferindo diretamente na sua lógica interna, ou ainda a relação entre a mídia e as mudanças nas regras de determinados esportes.

Mitchell, Oslin e Griffin (1997) propõem o ensino do esporte de oposição-cooperação a partir de jogos reduzidos ou modificados, manipulando um ou mais elementos como: espaço, número de companheiros e/ou adversários, regras, alvo e bola. No entanto, a referência é o jogo formal. Neste sentido, a situação de cooperação-oposição deve estar sempre presente, contribuindo para a compreensão da lógica tática do jogo formal, antes de se preocupar com a aprendizagem dos gestos técnicos. Assim sendo, mesmo nos jogos reduzidos devemos garantir a lógica interna do jogo formal, a fim de facilitar e aumentar a boa relação do estudante com este, dispondo de ferramentas para adentrar no universo das percepções que o jogador/estudante vai construindo sobre o jogo.

2.3 Conhecimento Declarativo

A compreensão conceitual do conhecimento declarativo passa necessariamente pela psicologia cognitivista, na medida em que o mesmo se estabelece com base nesta matriz teórica. Afinal,

[...] desde a infância somos chamados a solucionarmos problemas que o mundo nos apresenta. Adquirimos

informações sobre o mundo e as organizamos em estruturas de conhecimento sobre objetos, eventos, pessoas e nós mesmos, que são armazenadas em nossas memórias. Essas estruturas de conhecimento compreendem corpos de entendimento, modelos mentais, convicções e crenças que influenciam o modo como conectamos nossas experiências e o modo como solucionamos os problemas com os quais nos confrontamos na vida cotidiana, na escola, em nosso emprego e nos momentos de lazer. (CHI; GLASER, 1992, p.250)

Na psicologia cognitivista, segundo Moreira (2006, p. 3) “[...] a preocupação está no processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação”. O que significa dizer que a aprendizagem é um processo no qual existem etapas a serem seguidas para que aconteça o resultado, modificando a ideia de que a mente era só uma passagem de informações e estímulos.

O cognitivismo apresenta de maneira ampla, o que acontece quando a pessoa se situa, de maneira a distinguir o igual do diferente (MOREIRA, 2006). O que implica em valorização do sujeito (ser individual) perante o coletivo.

Para Ausubel (1976), existem três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva ganha relevo quando nos questionamos a respeito de como as informações são organizadas na mente de quem aprende. Além disso, a aprendizagem psicomotora se relaciona com a cognitiva para que as respostas musculares sejam executadas de maneira eficiente, ou seja, é preciso utilizar as aprendizagens cognitivas para viabilizar as aprendizagens psicomotoras.

De acordo com Ponty (1999), a aprendizagem deve passar pela vinculação corpo-mente, em primeiro lugar. Isso porque o autor defende a tese de que a consciência objetiva não é o nosso único modo de acessar a realidade, uma vez que o corpo é fonte de conhecimento, e sendo assim pensa de modo invertido o ponto de partida da união entre o corpo e a mente - enquanto seus antecessores e contemporâneos tomavam a consciência como o elemento responsável por criar o elo inicial entre eles, o autor reconceitua corpo e afirma que seria este a origem da referida ligação.

Para nós, não basta que o estudante tenha uma aprendizagem, mas sim que ela seja significativa. Moreira (2006, p.161) ressalta que: “A aprendizagem

significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

De acordo com Ausubel (1976), a aprendizagem só será significativa se não for incorporada de maneira arbitrária à estrutura cognitiva, ou seja, a aprendizagem ocorre de maneira efetiva quando o estudante utiliza as aprendizagens adquiridas para sua vida fora do contexto escolar, conseguindo dispor desse conhecimento para outras situações e outros ambientes. No caso da Educação Física, podemos dizer que o estudante se apropriou do conhecimento quando ele se utiliza dele fora do ambiente da aula, nos seus momentos de lazer ativo, ou como espectador crítico das práticas da Cultura de Movimento, por exemplo.

Porém a teoria da aprendizagem significativa também reconhece o conhecimento prévio do sujeito como referência, explicita claramente que este é elemento básico e determinante na organização do ensino, além da organização do conteúdo e da predisposição do estudante em aprender (AUSUBEL, 1980).

Na perspectiva de Silva (2011), a aprendizagem significativa seria o alicerce para uma educação de qualidade. O autor aponta a valorização do conhecimento prévio do estudante para que ele se torne protagonista e autor do seu próprio crescimento. Sendo assim, o professor se torna peça decisiva para uma aprendizagem que permita um conhecimento mais amplo, prazeroso e eficiente para os modos de ação que o estudante julgar importante acionar.

É importante considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e o que ele aprende por conta de sua própria prática, e das relações que estabelece com o social. Freire (1996, p. 26) ressalta que “[...] aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Stenberg (2000) reconhece que o conhecimento, do ponto de vista cognitivista, pode ser entendido como um sistema de informações abrangendo aspectos específicos e gerais de uma determinada ideia, teoria científica, notícia, prática de vida ou experiência. Essas informações foram processadas pela pessoa, isto é, foram coletadas, codificadas, organizadas e armazenadas em consequência de uma experiência

Uma das possibilidades de demonstrar o conhecimento adquirido se efetiva pela manifestação do conhecimento declarativo. Para Stenberg (2000, p. 155), esse conhecimento declarativo nada mais é que “[...] um corpo organizado de informações factuais”, podendo ser representado por meio de palavras ou por símbolos, através de conceitos ou esquemas.

Para nós, a maneira de representar essa aprendizagem é de natureza declarativa, considerando, como propõe Anderson (1995), que o conhecimento declarativo se refere aos conhecimentos sobre conceitos, fatos e descrições. Já os conhecimentos táticos declarativos, dentro de um jogo esportivo, referem-se ao entendimento do posicionamento dos jogadores e das situações de jogo, ou seja, “saber o que fazer” dentro das situações dinâmicas que o jogo irá propor.

Ryle (1969) defende que esse “saber que”, trata do conhecimento que se tem sobre determinado objeto e que pode ser declarado através da linguagem.

Sob o ponto de vista de Stenberg (2000), o conhecimento pode ser representado tanto na forma de proposições quanto através de imagens, ressaltando, além disso, que os métodos empíricos, os quais têm intuito de observar como as pessoas representam o conhecimento, não estão ainda disponíveis e, ainda, é pouco provável que isto aconteça futuramente.

Os filósofos, na epistemologia clássica, distinguiram duas classes de estruturas do conhecimento. 1. O conhecimento declarativo, que são fatos que podem ser declarados, como por exemplo, data de nascimento e nome de algum amigo; 2. O conhecimento de procedimento, que são fatos que podem ser executados, como por exemplo, somar coluna de números e dirigir um carro. Entretanto, a distinção entre estes conhecimentos está respectivamente entre “saber o que” e “saber como” os indivíduos representam o conhecimento na mente. Assim, os psicólogos além de buscarem entender o “que” (a forma ou a estrutura) do conhecimento, buscam entender o “como” ocorrem os processos da representação, bem como da manipulação do conhecimento na mente humana (STERNBERG, 2000).

Ainda assentados em Stenberg (2000), a necessidade de saber sobre a forma de como o conhecimento é representado na mente influencia amplamente o modo “[...] como o conhecimento pode ser manipulado com

facilidade, precisão e eficiência, para desempenharmos qualquer quantidade de tarefas cognitivas” (p.185). Para o mesmo autor, o conhecimento declarativo é um corpo organizado de informações factuais, ou seja, a informação real que os sujeitos conhecem sobre objetos, ideias e eventos, no ambiente, pois todos contam com a representação mental do conhecimento declarativo.

De acordo com Anderson (1995), esse conhecimento é facilmente verbalizável, podendo ser captado por exposição verbal, pois costuma ser consciente.

Para Cohen (1984), o conhecimento declarativo está relacionado com a aquisição de saberes que são posteriormente requisitados à memória. Este conhecimento é acessível de forma consciente e está relacionado com o que fazer perante determinada situação.

Considerando estes apontamentos conceituais e funcionais, o conhecimento declarativo apresenta-se como uma categoria do conhecimento e caracteriza-se por ser uma representação descritiva do domínio, dos fatos associados, o que as coisas são e como estas se associam. Este conhecimento está relacionado com “saber o que fazer” perante determinada situação e relaciona-se com informações, fatos, conceitos e conhecimentos específicos já existentes.

Sendo assim, concordamos com as importantes contribuições dadas pela psicologia cognitivista quando trabalhamos com o conhecimento declarativo, porém, pensamos que seja possível ir além de suas conquistas.

Quando nos reportamos às ideias de Vygotsky, citadas por Rego (1995), é possível considerar o desenvolvimento humano como um processo de apropriação pelo homem, da experiência histórica e cultural. Para o autor, o social e o biológico não estão dissociados, sendo que o organismo e o meio exercem influência recíproca. Nesta perspectiva o homem é concebido como transformador e transformado por uma determinada cultura, a partir das suas relações/interações sociais, ou seja, um pensamento sócio interacionista. Nas palavras do autor: “É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 1995, p. 94).

Portanto, o ponto de vista de Vygotsky (1999) sobre o desenvolvimento humano e suas aprendizagens, não é algo que acontece de maneira isolada, mas sim através de trocas recíprocas, estabelecidas pela vida toda entre o

meio e o indivíduo. Ou seja, “[...] o homem é entendido como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico” (REGO, 1995, p. 97).

Para Rego (1955, p. 98) “[...] o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (produção de ideias, das representações, do pensamento, enfim da consciência) está intimamente relacionado à atividade material e ao intercâmbio entre os homens”.

Vygotsky (1999) parte do princípio de que são nas atividades práticas, nas interações estabelecidas entre os homens e a sociedade/meio, que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem.

Para Rego (1995, p. 108, destaques do autor), baseado nas ideias de Vygotsky:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa do mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Sob este ponto de vista, é possível compreender que os estudantes, estando o tempo todo de sua vida escolar (e também fora dela) em contato com colegas, professores e comunidade, são capazes de produzir uma aprendizagem mediada por esse meio que os envolve, sendo que a troca de ideias e posicionamentos proporcionam um conhecimento que vai além daquele que o indivíduo produz de maneira independente/sozinho.

2.4 Conhecimento Declarativo na Educação Física

Segundo González e Fraga (2012), o esporte, como qualquer outro conteúdo desenvolvido na Educação Física escolar, deve ser trabalhado a partir dos eixos: saberes corporais e saberes conceituais. Os saberes corporais podem ser agrupados em quatro categorias: 1. Tática individual; 2. Habilidades técnicas; 3. Combinações táticas; 4. Sistemas de jogo. Já os saberes conceituais reúnem ideias, informações e teorias que nos permitem analisar

melhor os fenômenos em estudo, e podem ser divididos em dois grupos de conhecimentos: 1. O conhecimento crítico que se refere ao lugar que determinada modalidade ocupa em contextos socioculturais, com relação à época, a ética e a estética, por exemplo; 2. O conhecimento técnico, que articula conceitos e fatos para um melhor entendimento da dinâmica da modalidade.

A ênfase da nossa pesquisa se deu, mais especificamente, tematizando o saber conceitual, sem desprezar ou desconsiderar, contudo, o saber na sua dimensão corporal. Reconhecemos que tal subdivisão se refere muito mais a um recurso didático que a forma real como o conhecimento se materializa para o ser humano, assim, ao tratarmos de temas abstratos, requeremos uma compreensão do seu significado. Pensando desta forma, ao se ensinar na escola, são necessárias atividades que considerem os conhecimentos prévios, que provoquem uma atividade mental, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento num processo de elaboração pessoal dos estudantes. Compreender os conceitos permite ao estudante entender o que faz, encontrando sentido na ação que está realizando (ZABALA, 1998).

Para situar a temática, importa ainda fazer a distinção entre conhecimento e conhecimento declarativo. Eysenck e Keane (1994) atestam que o conhecimento pode ser considerado como a informação que é representada mentalmente num formato específico e estruturado ou organizado de determinada forma. Além disso, os níveis de conhecimento aumentam quando os ambientes de aprendizagem são enriquecidos, com aprendizagens desafiantes, que levantam sistematicamente novos problemas e diferentes formas de resolução.

Morin (1991) salienta que todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos, ou seja, separa o que não importa e une o que é significativo, hierarquizando o principal do secundário. O conhecimento é construído com o objetivo de ordenar a experiência, estando em permanente crescimento e em constante reformulação. Não é estanque, pois depende de experiências anteriores, de capacidades cognitivas, de sentimentos e emoções associados a momentos passados (DAMÁSIO, 1994).

Chi e Grasser (1992) escrevem que o conhecimento declarativo e processual diz respeito à reunião de um conjunto de processos cognitivos para executar uma sequência de ações com esse conteúdo. Este tipo de conhecimento remete-nos para questões que combinam as intenções com as questões técnicas, ou seja, implica levar o sujeito a adquirir um repertório técnico-tático para a resolução dos problemas em situação de treino e/ou de jogo.

Como nos apresenta Antunes e Dantas (2010), o conhecimento declarativo na Educação Física pode ser encontrado tanto nas dicas essenciais para a execução de uma habilidade motora, no significado sociocultural de uma determinada atividade motora, ou ainda nas orientações sobre o gasto energético a ser despendido num certo exercício físico.

Dentro de um jogo esportivo, a atuação do jogador está intimamente ligada aos conhecimentos declarativo e procedimental que ele possui. São esses modelos de conhecimento que orientam suas decisões, condicionando a organização da percepção, a compreensão das informações e a atitude motora (GRECO, 2006).

Antunes e Dantas (2010, p. 209), definem o trabalho com o conhecimento declarativo dentro das aulas de Educação Física na escola, como:

A inserção de conhecimentos de natureza declarativa no conjunto de conhecimentos escolares que caracterizam o componente curricular da Educação Física, não implica uma ameaça a sua identidade corporal ou à prática dessa disciplina. Ao contrário, a prática de atividades físicas durante as aulas é enriquecida na medida em que se atrela à atividade um novo significado, dotando-a de novas possibilidades de apropriação por parte dos alunos. A Educação Física Escolar, ao focar um conhecimento declarativo, não estará deixando de cumprir seu papel, apenas enriquecerá a sua contribuição para o processo de escolarização.

2.4.1 Conhecimento Declarativo no ensino do conteúdo esportes nas aulas de Educação Física

O conhecimento tático declarativo refere-se ao que o jogador tem estruturado na forma de representações mentais. Permitindo-lhe relacionar os

diferentes conceitos que constituem o conjunto de saberes sobre o regulamento, estratégias, táticas ofensivas e defensivas, assim como das diferentes posições dos jogadores na quadra, suas funções e como agir nas diferentes situações, segundo Morales e Greco (2007).

A forma de atuação de um jogador profissional, ou do estudante nessa posição de jogador, e a sua conseqüente tomada de decisão estão fortemente ligadas pelo modo como estes percebem e compreendem o jogo, adequando a organização da percepção, a compreensão das informações e a respectiva resposta motora (SOUZA, 2002).

Compreender o jogo implica para quem joga, “saber o que fazer” em determinada situação, relacionando com informações, conceitos e conhecimentos específicos já existentes, ou seja, possuir um nível de conhecimento declarativo que lhe permita responder a determinado lance de jogo da maneira mais eficaz. E esse nível de conhecimento declarativo está relacionado com variáveis independentes, tais como nível de especialização, anos de prática, faixa etária, e horas de prática destinadas à modalidade.

O desenvolvimento das possibilidades de escolha do jogador, ou seja, da sua tomada de decisão, dependem obviamente do conhecimento que este tem do jogo (GARGANTA 1995).

A necessidade que os jogadores têm de “saber o que fazer”, para depois selecionar “como o fazer”, utilizando a ação motora mais adequada ao problema (GARGANTA; PINTO, 1998), tem proporcionado um interesse considerável na importância que o conhecimento específico da modalidade tem na performance desportiva. Esta capacidade de saber o que fazer em determinada situação de jogo está fortemente relacionada com o seu nível de especialização (profissional ou amador), anos de prática e faixa etária. Todas estas variáveis vão influenciar positiva ou negativamente no nível de conhecimento declarativo apresentado pelo jogador, o que inevitavelmente influenciará na performance desportiva.

Apesar do referencial utilizado nesta parte do texto evidenciar a palavra performance, o nosso objetivo não está centrado na performance máxima (característica do esporte de alto rendimento e incompatível com a perspectiva de Educação Física escolar que defendemos) do estudante, mas sim no desenvolvimento potencial que ele irá construir sobre o conhecimento

declarativo e posteriormente (dentro do campo das possibilidades) na sua atuação durante seu jogo.

Estudos como o de Greco *et al.* (1998) demonstram que a principal causa dos erros cometidos pelos jogadores pouco experientes consiste no desconhecimento da solução mais adequada para o jogo esportivo. Em tal estudo, os autores apontam que as equipes melhores colocadas costumam também expressar resultados mais adequados nos testes de conhecimento específico.

O conhecimento e a compreensão do jogo esportivo ganham assim uma importância fundamental, pois podem permitir aos estudantes tomar a decisão mais acertada na situação que se lhes for apresentada. Garganta (1995) defendem que a boa qualidade do jogo reclama por um sujeito com comportamentos inteligentes.

Greco (1995) classifica a capacidade tática, relacionando dois aspectos fundamentais: a função do jogador e a característica da ação. A função do jogador diz respeito às suas ações, tanto em situação de ataque como em defesa (posse ou não de bola). A característica da ação se refere ao número de jogadores envolvidos na ação, podendo ser individual, de grupo ou coletiva. As decisões sobre “o que fazer”, “quando fazer”, “onde fazer”, “porque fazer” e “como fazer”, apresentam-se como vetores indispensáveis para o entendimento do jogo esportivo, possibilitando ao jogador atuar de uma maneira inteligente, e conseqüentemente eficaz.

Portanto, o conhecimento declarativo assume uma importância determinante para o jogador, tanto na interpretação da situação para posterior escolha de decisão, como na interpretação do resultado da decisão. Quanto mais abrangente for o conhecimento declarativo específico dos jogadores, maiores são as possibilidades de apresentarem desempenhos de melhor qualidade (OLIVEIRA, 2001).

O significado e o nível de importância dos sinais que o jogador percebe, dependem do nível de conhecimento que detém do jogo ou das situações em que está inserido. Então, o conhecimento armazenado na memória serve como referencial para análise e avaliação das informações, permitindo a sua seleção e codificação (PINTO, 2005).

Oslin; Mitchell; Griffin (1997) indicam que jogadores com limitado domínio das habilidades técnicas podem jogar se tiverem compreensão tática do jogo. Outra constatação importante explica que a falta de conhecimento do jogo, associada a um raciocínio tático ineficaz, são causas decisivas para a execução errada das habilidades técnicas. Assim, a compreensão da capacidade tática torna-se fundamental para o aumento do conhecimento sobre o jogo e como contribuição para a formulação das aulas (GARGANTA; PINTO, 1998).

Segundo Garganta (2001, p. 60):

O processo de recolha, coleção, tratamento e análise dos dados obtidos a partir da observação do jogo, assume-se como um aspecto cada vez mais importante na procura da optimização do rendimento dos jogadores e das equipas. Neste sentido, através dos denominados sistemas de observação, os especialistas procuram desenvolver instrumentos e métodos que lhes permitam reunir informação substantiva sobre as partidas.

Oslin; Mitchell; Griffin (1997) demonstram que o emprego dos métodos com abordagem na compreensão do jogo, nos processos cognitivos que se interagem e produzem decisões táticas no plano motor, tem propiciado melhora significativa no conhecimento tático dos praticantes das diversas modalidades dos jogos esportivos coletivos, em relação aos métodos centralizados no ensino e aprendizagem sobre a técnica.

A partir da construção do saber tático, por meio de métodos mais ativos, centrados na tática, o próprio jogador/estudante pensará e conseguirá tomar decisões autônomas dentro da modalidade esportiva coletiva que pratica. Assim, o jogador/estudante terá uma maior motivação na prática desportiva.

Após apresentarmos os elementos relativos ao conhecimento declarativo e suas interfaces, um ponto importante a se considerar são as avaliações neste cenário, é o que trataremos no tópico a seguir.

2.5 Avaliação da aprendizagem do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física

Vivemos em uma sociedade na qual a competição e a busca por melhores resultados são algo incessante, e sendo assim, a escola acaba por reproduzir toda essa dinâmica social. Podemos confirmar esse posicionamento verificando que a escola esteve voltada à obtenção de resultados desde o seu surgimento, com avaliações que tendem a julgar e selecionar, promovendo exclusão dos menos preparados (LUCKESI, 2000).

Para Gimeno-Sacristán (1998) a avaliação é o meio pelo qual uma ou várias características dos estudantes são consideradas. O conhecimento destas características nos oferece condições para, refletirmos sobre seus limites e potencialidades, considerando critérios ou pontos de referência, a fim de emitir um julgamento relevante em termos educacionais. Para tanto é importante a definição dos critérios de avaliação pertinentes aos propósitos da educação formal.

Luckesi (1990) explica que:

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver realmente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há de se estar interessando em que o educando aprenda aquilo que lhe está sendo ensinado (p. 80).

Toda essa dinâmica de avaliação na escola, ainda é encarada com dificuldades, sem saber de fato sua necessidade e aproveitamento, não sendo diferente para Educação Física, ou ainda como ressalta Freire (2009, p. 174) “[...] se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem em Educação Física?”.

De fato, utilizar instrumentos que possibilitem avaliar de maneira coerente a aprendizagem dos estudantes é uma tarefa complexa, que demanda reflexão com relação a prática.

Sendo assim, entendemos que a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, e os instrumentos são os meios utilizados para tal realização, buscando obter o máximo de informações sobre o desenvolvimento e o aproveitamento do estudante. Luckesi (2000) explica que um instrumento de

avaliação da aprendizagem tem que ser compatível, em termos de dificuldade, não sendo nem mais fácil, nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido.

Uma das possibilidades de avaliação em Educação Física quando trabalhamos com o conteúdo esporte, é o instrumento *Team Sports Performance Assessment Procedure – TSAP*, que apesar de serem amplamente citados na literatura para que seu uso seja inserido no meio escolar, o que vemos ainda é sua utilização apenas em pesquisas (GONZALEZ; FRAGA, 2012). O TSAP foi desenvolvido por Gréhaigne, Godbout e Bouthier na década de 1990, como um instrumento para providenciar informações sobre o desempenho dos jogadores no que refere aos comportamentos realizados durante a fase ofensiva do jogo. Para González e Fraga (2012) esse instrumento é mais utilizado nos esportes de invasão principalmente quanto aos comportamentos nos sub-papéis de ataque, utilizando-se da coavaliação¹⁰. O instrumento é composto de duas dimensões: a posse de bola por passe e/ou por aproveitamento (recuperação). Após fazer a observação e o registro desses parâmetros, a avaliação do desempenho do jogador é calculada com base em dois índices: volume de jogo e eficiência, no qual é possível valorizar o desempenho do jogador (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Assim, as dimensões a serem observadas nos jogos coletivos de invasão são 1) posse de bola em ações de bola recebida (passe) ou bola conquistada/recuperada; e 2) aproveitamento da posse de bola em ações de bola perdida (perdida pelo adversário), bola neutra (passe para progressão/circulação de bola), bola ofensiva (passe com possibilidade de gerar ponto) e bola exitosa (com conversão de ponto). Considerando essas dimensões, o TSAP apresenta uma planilha de registro para anotação do desempenho da equipe em jogos de invasão, com a orientação de marcação com uma cruz quanto à frequência das ações no quadro correspondente, que ao final é contabilizado e calculado através de fórmula específica (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

¹⁰ A coavaliação é um momento em que os estudantes podem se auxiliar mutuamente, observando o que cada um fez de inadequado e apontando uma possível solução.

Em seguida apresentamos as planilhas de registro e a fórmula para cálculo proposta por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997), citados por González e Fraga (2012):

Quadro 3: Planilha de registro do TSAP para anotação do desempenho individual em jogos de invasão

TSAP - JOGOS DE INVASÃO: OBSERVAÇÃO DO JOGADOR			
Nome:		Turma:	
Observador:		Data:	
Registre a composição das equipes – companheiros:			
Adversários:			
Registre o nome do atacante/defensor direto do jogador observado quando a marcação for individual:			
Orientação: observe as ações do jogador e marque uma cruz no quadro correspondente.			
Posse de bola			
Bolas recebidas (BR)		Bolas conquistadas/recuperadas (BC)	
Aproveitamento da posse de bola			
Bolas perdidas (BP)	Bola neutra (BN)	Bola Ofensiva (BO)	Finalizações exitosas (FE)

Quadro extraído do livro Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p, 163).

Quadro 4: Fórmulas para cálculo dos índices e pontuação de desempenho

Volume de jogo (VJ) = Bolas recebidas (BR) + Bolas conquistadas (BC)
Índice de eficiência (IE) = $\frac{\text{Bolas conquistadas (BC)} + \text{Bolas ofensivas (BO)} + \text{Finalizações exitosas (FE)}}{10 + \text{Bolas perdidas (BP)}}$
Pontuação de desempenho = Volume de jogo (VJ)/2 + Índice de eficiência (IE) x 10

Quadro extraído do livro Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p, 164).

De acordo com González e Fraga (2012), o instrumento TSAP foi desenvolvido para atender as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem dos esportes, a compreensão do jogo e não o desenvolvimento

de habilidades técnicas. Desta forma, ele se constitui em possibilidade de análise que potencializa a leitura do desempenho dos estudantes em situações de jogo formal ou reduzido e não das habilidades motoras em si.

Entretanto, avaliar não condiz apenas a avaliação do conhecimento procedimental, mas também do conhecimento declarativo. Alguns autores, como Souza (1999), Medeiros (2009) e Mendonça (2010), tem estudado com mais profundidade esta avaliação do conhecimento declarativo.

Estudos como de Tenenbaum e Lidor (2005), citado por Balbinotti (2008), nos faz pensar que para avaliar o conhecimento tático declarativo é necessário avaliar os processos cognitivos que se associam ao conhecimento no momento da tomada de decisão, ou seja, buscam aproximar a cognição (e os processos cognitivos nela inseridos), com a ação.

Para Mendonça (2010) o rendimento nos esportes coletivos está fortemente interligado ao comportamento de execução, ou seja, não basta um jogador/estudante ser bom tecnicamente, para obter êxito nas ações é necessário que se consiga eleger a melhor decisão a ser tomada durante uma determinada situação. Uma tomada de decisão acertada para Souza (1999) irá depender de conhecimentos táticos, que se relacionam com conhecimentos adquiridos e armazenados na memória do jogador. Medeiros (2009) afirma que para o jogador obter uma melhor tomada de decisão, este deverá ter conhecimentos táticos sobre a modalidade que pratica.

As ações táticas distinguem-se das restantes ações esportivas, pois seu desenvolvimento está diretamente ligado aos processos cognitivos. Uma das primeiras explicações de como se produz uma ação nos esportes foi apresentada por Mahlo (1970). O autor descreve a ação tática em três fases sequenciais: percepção e análise da situação; solução mental do problema; resolução motora do mesmo.

Uma das possibilidades de avaliação do conhecimento declarativo tático no handebol, é a utilização de elementos como os propostos por Greco (1995), na qual o estudante irá através de figuras apresentadas (fotos, slides), “eleger” a melhor decisão – “o que fazer” em determinadas situações do jogo e justificar sua resposta, sendo as mesmas pontuadas de acordo com o critério do teste, numa escala de 0 a 5, sendo que 0 significa erro e 5 significa acerto.

Outros estudos realizados em outros esportes coletivos, como nas modalidades futsal e futebol, no âmbito do conhecimento tático declarativo, como de Brito (1995), Correia (2000) e Souza (2002), também utilizam basicamente sequência de imagens de jogo em slides, fotos e vídeos e/ou testes de inteligência desportiva, que devem ser respondidos pelos avaliados.

Considerando todos os elementos apresentados até o momento, apresentaremos no próximo capítulo o caminho percorrido para a concretização da pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 A abordagem da pesquisa

A metodologia para nós, assim como para Franco (2003, p. 193), não é apenas uma sequência de procedimentos a serem seguidos rigorosamente, causando incômodos aos novos pesquisadores, mas sim:

[...] é também a organização do pensamento reflexivo-investigativo, durante todo processo da pesquisa. A metodologia deve institucionalizar os questionamentos em todas as fases do pesquisar. Instalar o questionamento e refleti-los sob a luz do quadro de referências iminentes à metodologia escolhida: a metodologia deve ser o exercício contínuo da dúvida metódica. (FRANCO, 2003, p. 193)

A pesquisa em educação deve sempre estar relacionada a uma construção e reconstrução de conhecimentos adquiridos anteriormente pela sociedade, para que o objetivo de entender a realidade educacional seja alcançado de maneira plena (FRANCO, 2003).

Para Franco (2003), falar e fazer pesquisa em educação não é algo muito simples, visto que precisamos sim conduzi-la de maneira criteriosa, porém com suas particularidades, entendendo que o ambiente é muito instável e vulnerável.

A pesquisa em educação deve ser um processo de construção e reconstrução dos conhecimentos a serem estudados, superando aqueles já estudados e produzindo um caráter mais científico para compreender a realidade social. Assim, ela carrega um caráter complexo, mutável e com momentos únicos (FRANCO, 2003).

As dificuldades encontradas pelos professores para sua ação como pesquisadores, iniciam-se na graduação, pelo fato da formação de professores, na maioria das vezes, não considerar a importância, a relevância e a necessidade de formar professores/pesquisadores. A formação está

intimamente ligada aos saberes sobre os conteúdos, avaliações e domínio da sala de aula (LUDKE, 2001).

É estranho pensar que a escola, que é um ambiente extremamente propício e rico para realização de pesquisas, possui um hábito de não estudar aquilo que acontece dentro de seus espaços. Parece que estamos sempre esperando alguém nos dizer o que e como devemos fazer, ao invés de produzirmos nossos próprios caminhos.

Neste sentido, o delineamento metodológico escolhido para o estudo, foi a pesquisa qualitativa, por entender que “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2002, p. 21).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) esse tipo de pesquisa possibilita descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes. Além disso, proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, detalhes e experiências únicas.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Refletir sobre as ações dentro do ambiente escolar não é o bastante para resolver as dificuldades encontradas no dia-a-dia, mas sim é necessário pensar, agir e refletir sobre os fatos. Então a pesquisa-ação nos pareceu bastante significativa para nosso estudo, isto porque, uma de suas características, assim como aponta Chizzotti (2010, p. 77), está em:

[...] auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los.

Para Chizzotti (2010), pesquisa-ação é um contínuo de planejamento, definição do problema, formulação do problema, a implementação da ação, a

execução da ação, a avaliação da ação e continuidade da ação. Essas fases são descritas a seguir:

1) Definição do problema: pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver. Para isso, pode ser necessário buscar informações preliminares disponíveis, para auxiliar na circunscrição clara do problema que requer solução.

2) Formulação do problema: a formulação do problema pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, necessárias para definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.

3) A implementação da ação: a implementação da ação supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para posterior avaliação dos resultados alcançados.

4) Execução da ação: a execução da ação é acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada e, depois, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.

5) Avaliação da ação: a avaliação dos resultados da ação implementada deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para a ação ulterior que deverá ser objeto de nova análise e avaliação dos resultados.

6) Continuidade da ação: o relatório dos planos executados e dos resultados obtidos devem auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática e das condições que a envolvem, mantenham consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo que se sintam solidários com as ações escolhidas, implementadas e com os resultados e as consequências delas.

Sob o ponto de vista de Jordão (2004) a pesquisa-ação é considerada emancipatória, quando incorpora valores educativos na prática e os submete à prova, isso ocorre quando há a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída, agregando valores educativos, tanto no campo teórico quanto no prático.

Para Tripp (2005), a pesquisa ação educacional tem a função de aprimorar as técnicas de ensino dos professores, bem como a aprendizagem de seus estudantes. É iniciada pelo reconhecimento do contexto e seus envolvidos, e sua finalidade está em disseminar e publicar a compreensão da prática.

Pensando nesta questão, realizamos uma pesquisa-ação para tentar superar os desafios enfrentados no dia-a-dia da escola na medida em que, assim como para Chizzotti (2010), compreendemos que a pesquisa-ação nos permite enxergar a realidade de maneira mais clara, entendendo os problemas e produzindo mudanças para aquele que pesquisa e para aquele que é pesquisado.

Franco (2003) também nos faz pensar sobre a pesquisa-ação como transformadora da prática, na qual todos os envolvidos são produtores de conhecimento, e o pesquisador está apto para cientificizar o que está sendo produzido, proporcionando uma mudança reflexiva e de emancipação dos sujeitos.

Neste sentido, este específico delineamento metodológico orientou nosso estudo que teve como objetivo identificar e analisar o conhecimento declarativo técnico-tático do handebol quando os estudantes observam jogos de handebol (de seus colegas de sala e de vídeos).

Os participantes deste estudo foram trinta estudantes, de uma turma de sexto ano do ensino fundamental, com idade entre 10 e 12 anos, sendo 13 meninas e 17 meninos. A escolha pela turma se deu considerando o conteúdo que foi desenvolvido, no caso o handebol, visto que no currículo oficial (SÃO PAULO, 2012) o referido conteúdo aparece direcionado para este nível de ensino. Quanto à escolha da turma participante do estudo isso se deu de forma aleatória.

De um modo geral, as aulas desenvolvidas envolveram questões relacionadas ao saber fazer e ao saber ser, porém o foco da pesquisa se

assentou nos saberes conceituais (o conhecimento declarativo técnico-tático), visto que os estudantes declararam de maneira verbal e escrita aquilo que estavam aprendendo.

Seguindo as normas éticas exigidas nas pesquisas com seres humanos, os responsáveis pelos estudantes, participantes do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1), assim como, os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice 2).

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, com o parecer de número 1.460.813 (Anexo 1).

A estrutura da pesquisa-ação no presente estudo caracterizou-se por dois momentos, sendo um a intervenção e o outro a pesquisa que se estabeleceram de modo entrelaçados num processo de reciprocidade.

A intervenção se caracterizou pelo desenvolvimento da proposta do ensino de handebol na perspectiva do “saber o que”¹¹, junto a uma turma de 6º. ano do ensino fundamental, de uma escola estadual no interior do estado de São Paulo.

A visão da equipe gestora da escola com relação à Educação Física escolar, estava intimamente ligada às questões esportivas de competição, tendo como referência o modelo esportivo do alto rendimento. Trabalhar com um outro olhar, no qual o conhecimento conceitual era contemplado e a vivência não tinha o objetivo da técnica, foi bem desafiante, e a empreitada começou com a apresentação da proposta para a escola e responsáveis pelos estudantes.

Os responsáveis foram convidados para a reunião bimestral, e após os comunicados gerais sobre a sala e as particularidades de cada estudante, apresentadas por mim mesma, abriu-se o espaço para que eu falasse da pesquisa, ou seja, como e quando iria acontecer, de qual maneira, com quais instrumentos, com quais objetivos e expectativas de aprendizagem.

Apesar da apresentação do projeto, não fazia muito sentido para os responsáveis a maneira como iria ministrar o conteúdo. Porém, não houve

¹¹ “Saber o que” está ligado aos saberes conceituais relacionados às possibilidades de atuação do jogador dentro do jogo, o que não implica em “saber fazer” na prática, mas sim dizer de maneira conceitual.

negação, apenas desconfiança, mas, no fim da reunião, todos acolheram a nossa proposta. Algumas frases dos responsáveis se fizeram presentes neste dia:

Ah professora eu vou autorizar meu filho a participar, porque com certeza ele vai querer.

Eu gostei da ideia de mudar o estilo da Educação Física. A minha filha não gosta muito quando é só competição.

Não havia pensado em outras maneiras de aprender Educação Física, talvez assim eles aprendam mais.

Alguns dos responsáveis não compareceram na reunião, então após ter sido realizado esse levantamento os mesmos foram convocados novamente e a proposta foi apresentada de maneira individual e em um momento oportuno para eles. Com a aceitação dos responsáveis pelos alunos as aulas/pesquisa tiveram início.

Esse começo foi de grande entusiasmo, visto que, a minha busca sempre esteve em proporcionar aos estudantes um conhecimento que pudesse ultrapassar os elementos da técnica, e também no qual se estabelecesse uma ligação direta entre EU e ELES, afinal além de pesquisadora eu também era professora da turma. Como afirma Contreras (2002), o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica, pode transformá-la em objeto de indagação, conduzindo-a em busca da melhoria de suas qualidades educativas. E eu estava pronta para dar início aos trabalhos!

Para isso, pensamos o processo de ensino e de aprendizagem como um processo participativo, já que os dilemas da prática docente incidem sobre os estudantes, os quais são afetados por ela diretamente.

3.2 A pesquisa e as estratégias de coleta de dados

Na pesquisa, de caráter qualitativo, caracterizada como pesquisa-ação, utilizamos as observações de aulas (registradas em diários de aulas pela pesquisadora), e os questionários respondidos pelos alunos¹² como instrumentos de coleta de dados.

¹² Os questionários que foram respondidos pelos alunos estão relacionados às fichas e aos roteiros dos vídeos utilizados durante os jogos de handebol assistidos por eles nas aulas.

A observação baseia-se na atuação de pesquisadores para obter determinados tipos de informações sobre resultados, processos e impactos, utilizando-se de seus sentidos para captar esses dados e registrá-los com fidelidade. A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002). Para Günther (2006), o ponto forte da observação é o realismo da situação estudada. As observações foram registradas em diários de aula que, de acordo com Zabalza (2004, p.27), “[...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação, capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”. Ou seja, são registros no qual o professor tem fácil acesso e permite com que haja uma reflexão de sua ação, bem como uma orientação para novas intervenções.

Já o questionário que, de acordo com Lüdke e André (1986), tem a função de coletar dados informalmente, de um indivíduo ou grupo sobre um determinado fato, situação ou fenômeno, pode reunir uma série de perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, destinadas aos sujeitos de pesquisa. E no caso da nossa pesquisa, utilizamos de questionários abertos nos quais os estudantes tiveram a oportunidade de manifestar seus apontamentos.

3.3 O contexto da pesquisa

O local de intervenção se deu em uma escola pública estadual localizada em uma cidade do interior de São Paulo, integra a rede de ensino estadual com escolas de níveis de ensino da educação básica que vão desde o ensino fundamental I e II até o ensino médio.

A escola em questão atende turmas do ensino fundamental II e ensino médio, sendo distribuídas da seguinte maneira: manhã com turmas de 9º ano e ensino médio, à tarde de 6º ano a 8º ano, à noite ensino médio. Contava com um total de 26 turmas, com aproximadamente 800 estudantes na escola. Atende a comunidade local e outras regiões da cidade que não conseguem suprir sua demanda.

As aulas de Educação Física acontecem no mesmo período dos outros componentes curriculares, com duas aulas semanais para cada turma, sendo cada aula com duração de 50 minutos.

A escola está localizada num prédio amplo, com um total de 12 salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala dos professores, secretaria, direção e coordenação, cozinha, lavanderia, banheiros, pátio com refeitório, auditório e o espaço externo com uma quadra com cobertura somente em cima, uma mini quadra de vôlei descoberta e uma quadra de areia.

3.4 A intervenção: o desenvolvimento da pesquisa

A intervenção constituiu-se de aulas escolares de Educação Física, na qual eu era pesquisadora e professora da turma, pautadas no ensino do conhecimento declarativo, nas quais os estudantes participaram de dinâmicas envolvendo o conteúdo de handebol. As aulas foram iniciadas em maio de 2016, com a apresentação do programa e consulta de aceite de participação no referido estudo, e foram concluídas em agosto, totalizando ao final do estudo 11 semanas de aulas.

Neste sentido, foram construídas ao longo do processo, questões que levassem os estudantes a observarem e declararem (falar e escrever) a respeito do jogo que estavam assistindo. A seguir está descrita uma síntese das aulas trabalhadas durante a pesquisa.

Aula 1: Iniciamos nosso trabalho com uma avaliação diagnóstica a respeito do conteúdo a ser trabalhado, ou seja, o handebol. Foram feitas as seguintes perguntas por meio de um questionário com perguntas abertas.

- 1- Como você acha que se joga o handebol?
- 2- Você já jogou ou assistiu o handebol alguma vez?
- 3- Desenhe a quadra de handebol.

Após a primeira parte da aula que teve um caráter teórico - diagnóstico, foi realizado a apresentação das linhas do handebol, sendo que para a maior familiarização realizamos um “pega-pega na linha” e após a atividade inicial fizemos um jogo com características próprias do handebol para avaliação diagnóstica da prática, e as seguintes instruções foram passadas aos estudantes.

- ✓ Não pode entrar na área do goleiro;
- ✓ Só pode dar três passos com a bola nas mãos;

- ✓ Tirar a bola da mão do colega é falta;
- ✓ O jogo deve ser realizado com as mãos, exceto o goleiro.

Enquanto duas equipes jogavam, as outras duas observavam o jogo. O objetivo da observação foi verificar se as linhas e as instruções que foram passadas estavam sendo respeitadas. Para esta observação eles tiveram o seguinte questionário para preencher:

Quadro 5: Ficha - Questionário de observação

Nome do estudante: _____

Qual equipe está observando: _____

Marque com um X quando observar (TODAS ÀS VEZES) as seguintes situações:

As linhas estão sendo respeitadas.	
Alguém que está jogando na linha entrou na área do goleiro.	
O jogador deu mais que três passos com a bola nas mãos.	
Tirou a bola da mão do jogador.	
Teve contato com a bola com outras partes do corpo que não as mãos.	

Fonte: Questionário respondido pelos estudantes na primeira semana de aula/pesquisa.

Aula 2: Para a segunda semana de pesquisa trabalhamos as características do jogo e para iniciar a aula, assistimos a um trecho do jogo de handebol feminino Brasil X Estados Unidos, durante o Pan-americano de 2011, foram dez minutos de observação de jogo e os estudantes deveriam anotar quais as principais características do jogo, ou seja, o que eles conseguiam observar de um jogo oficial. Não foi feita nenhuma instrução inicial e nenhum parâmetro foi dado para esta atividade. Após realizar as observações do jogo oficial, fomos até a quadra para a realização do jogo reduzido 4x4 (sendo 3 na linha e 1 no gol), na qual a quadra foi dividida em duas e enquanto oito jogadores jogavam, o

restante observava com a finalidade de anotar as principais dificuldades que os colegas tinham para alcançar o objetivo que era fazer gol. Para Leonardi (2013), o jogo reduzido é uma atividade que possibilita a apresentação do jogo formal de maneira mais simples e por meio de situações de igualdade numérica, na qual o jogador se defronta com atividades em que há manifestação das ações táticas individuais (um atacante contra um defensor) ou ações táticas grupais (dois ou três atacantes contra dois ou três defensores). Para finalizar a aula fizemos uma roda de conversa de modo a discutir o que foi aprendido, as dúvidas, as expectativas atendidas ou não pela aula.

Aula 3: O tema para a terceira semana de pesquisa foi o início das regras e sistemas defensivos, para isso foi realizada inicialmente uma conversa sobre as seguintes regras do handebol:

- ✓ Tiro de canto – só quando toca por último no jogador adversário;
- ✓ Lateral – deve ter um pé sobre a linha;
- ✓ As faltas no handebol e o tiro de nove e sete metros.

Também trabalhamos com os sistemas defensivos:

- ✓ Sistema 6x0;
- ✓ Sistema 5x1.

Foram apresentados para os estudantes os sistemas defensivos a partir de desenhos feitos na lousa.

Após a explicação em sala de aula os estudantes foram até a quadra e deveriam, dentro de uma brincadeira, trabalhar os dois sistemas defensivos apresentados, de acordo com a solicitação da professora. O jogo aconteceu em meia quadra para cada duas equipes (a quadra toda foi utilizada, acontecendo assim dois jogos ao mesmo tempo). Foram combinados, a princípio, quais seriam as duas equipes que começariam na defesa. Ao sinal da professora eles deveriam formar o sistema 6x0 ou 5x1 (era apitado e mostrado num cartaz). Eles tiveram cinco minutos para se organizarem na equipe e assim decidir a ordem na qual os estudantes se marcariam mais a frente, para que todos tivessem a vivência, e o goleiro era sempre trocado por alguém que já havia estado na defesa, era feito um rodízio. Quando a equipe que estava na defesa recuperava a posse de bola, trocava as posições de ataque e defesa,

assim como quando era realizado um gol. Após a brincadeira dos sistemas defensivos, foi proposto um jogo oficial (7x7), no qual duas equipes jogavam e duas analisavam e após invertia. A observação deveria estar focada nas regras e nos sistemas defensivos que foram discutidas no início da aula, com os seguintes questionamentos que foram respondidos em forma de questionário com as seguintes perguntas abertas:

- 1- O sistema da defesa está sendo efetivo? Por quê?
- 2- As regras quando não respeitadas, trazem algum prejuízo para o jogo? Por quê?

Aula 4: Tivemos o seguinte tema de trabalho para essa semana: Questões de respeito, papel e sub-papel no jogo. Iniciamos a aula com os seguintes questionamentos relacionados às atuações no jogo: Quais são os papéis e sub-papéis no jogo? Aqui foi explicado a questão dos Atacantes com posse de bola (ACPB), Atacantes sem posse de bola (ASPB), e dos Defensores dos ACPB e Defensores dos ASPB. A princípio as questões pareceram confusas e estranhas, gerando certa dificuldade entre os estudantes, e então para eles entenderem melhor, na quadra, convidei quatro deles para que demonstrassem quais eram esses papéis e suas possibilidades de sub-papéis. Era importante que os estudantes conseguissem identificar as seguintes situações:

✓ Atacante com posse de bola (ACPB): Ele observa antes de agir (drible, passe, lançamento)? / Passa sempre para o jogador sem marcação? / Quando recebe a bola, fica de frente para o gol antes de passar? / Finaliza sempre quando as condições são favoráveis? / Quando finaliza, procura um lugar vazio (entre os marcadores) ou o faz sobre o defensor?

✓ Atacante sem posse de bola (ASPB): Procura permanentemente desmarcar-se para receber a bola? / Aproxima-se muito do ACPB? Afasta-se muito do ACPB? / Solicita a bola em deslocamento na direção ao gol ou parado? / Progride com a equipe quando partem para o contra-ataque?

✓ Defensor do ACPB: Marca o seu atacante direto? / Está sempre entre seu atacante direto e o gol? / Pressiona seu atacante direto para evitar o passe e/ou a finalização?

✓ Defensor do ASPB: Responsabiliza-se por seu atacante direto ou vai atrás da bola? / Está sempre entre seu atacante direto e o gol? / Está

sempre agindo com o objetivo de dissuadir o ACPB? / Quando marca, cuida apenas do ASPB, apenas do ACPB ou dos dois?

Após o entendimento fomos ao jogo formal. O jogo formado pelas meninas foi observado pelos meninos, e em determinados momentos o jogo era “congelado” e aqueles que estavam jogando deveriam analisar as posições de todos em quadra. Estavam desenvolvendo os papéis e sub-papéis no jogo? A oportunidade era de quem estava no jogo falasse e depois os que estavam observando pudessem completar com suas análises.

Importante salientar neste momento, que a divisão das equipes realizadas para esta aula não foi uma questão de gêneros, mas sim pelas diferenças de habilidades, visto que, quando se joga com pessoas que tem mais habilidade a pessoa acaba por não ser muito requisitado durante o jogo, e isso compromete sua atuação e aprendizagem. As meninas dessa turma, de maneira geral demonstram mais dificuldades com a dinâmica do jogo, o que acaba por ser mais comprometida quando joga com os meninos que possuem uma disposição e entendimento melhor do jogo. Apenas uma das meninas da sala ficou confiante e a vontade para jogar de maneira igual com os meninos. Ela teve a oportunidade de jogar com eles. Já os meninos não possuem grande diferença de habilidade entre eles, o que proporcionava um jogo mais equilibrado.

Aula 5: Durante a quinta semana foi trabalhado o tema: Análise do jogo oficial. Análise de vídeo, Brasil campeão mundial no handebol feminino. Primeiro tempo (Brasil contra Sérvia). Os estudantes assistiram ao vídeo e deveriam levantar as questões que mais chamaram a atenção. Quando era possível esclarecer as dúvidas com o jogo em andamento, a professora/pesquisadora assim fazia. Já quando a explicação necessitava de um tempo maior, o jogo era paralisado.

Aula 6: Para a sexta semana o tema foi: Aproveitamento no jogo. Foi explicado em sala, que os estudantes fariam o jogo com características do formal, bem como fazer a observação do aproveitamento do jogo das equipes. Para isso eles deveriam se dividir para que cada grupo observasse uma equipe, marcando com + toda vez que fosse: Bola perdida; Bola neutra; Bola ofensiva;

Finalizações, sendo explicada essas ações previamente em sala de aula e com as possíveis dúvidas sanadas. Utilizamos para essa aula, o instrumento de avaliação do conhecimento tático processual que é o Team Sports Performance Assessment Procedure – TSAP.

Importante ressaltar neste momento, que o teste foi um instrumento utilizado para que os estudantes fossem capazes de mensurar o aproveitamento do jogo de seus colegas, ou seja, o desempenho dentro do jogo estava sendo eficiente, alcançam os objetivos esperados?

As equipes foram formadas pela professora e eram mistas e equilibradas. Dois grupos jogavam e dois grupos observavam e faziam as anotações na planilha, e após era invertido esta dinâmica. A planilha de anotações e para o cálculo de volume de jogo foi apresentada aos estudantes, porém neste momento o foco não estava em analisar pontuações, mas sim que os estudantes conseguissem observar e dizer sobre o desempenho dos colegas.

O jogo era de dois tempos de dez minutos, com intervalo de dois minutos. Em alguns momentos dos dois jogos, foi necessário “congelar” a situação de jogo, para que eles analisassem as condições de jogo.

Aula 7: A aula desta semana foi selecionada para que os estudantes tivessem uma vivência com brincadeiras envolvendo o handebol. Para isso foi utilizado dois espaços da escola. A quadra oficial e a quadra de areia. Os estudantes foram divididos em quatro equipes mistas e equilibradas. Duas equipes iniciaram um jogo com as regras oficiais em quadra, e as outras duas equipes jogavam na areia o jogo dos dez passes. Após quinze minutos de jogo era feita a troca de ambiente pelas equipes. Após as duas vivências, os estudantes foram reunidos em quadra e fizemos o “pega-pega com bola”, no qual a pessoa que está com a bola nas mãos não pode ser pega, e depois todos jogando ao mesmo tempo o “bola ao capitão”. O objetivo do “bola ao capitão”, é passar a bola entre os companheiros da mesma equipe até conseguirem passar a bola ao seu capitão e marcar ponto, e evitar que os adversários marquem pontos. Ganha o jogo a equipe que marcar mais pontos no tempo estabelecido. Para alcançar o objetivo, os jogadores podem percorrer a quadra toda desde que não tenham a bola nas mãos. Aquele que possui a posse de bola deverá dar

no máximo 3 passos e em seguida passar a bola para um dos colegas. O jogador com bola não pode sair das linhas limites do campo e sempre que sair a bola é repostada em jogo na linha lateral, no local mais próximo por onde saiu, pela equipe contrária à que a tocou em último lugar. Sempre que o “capitão” recebe a bola sem a deixar cair e sem sair de sua área delimitada previamente, a sua equipe marca um ponto. E assim o jogo recomeça na linha final através de um passe realizado por um jogador da equipe que sofreu o ponto para um companheiro. Não é permitido a qualquer jogador tirar a bola das mãos do adversário, nem o contato físico entre os jogadores.

Aula 8: A aula desta semana foi marcada por dois momentos: o primeiro é deles todos se verem jogando. Durante a avaliação diagnóstica e a aula da semana sete eles foram filmados, agora será o momento de assistirem. Em seguida foi o momento da avaliação formal escrita, na qual tiveram a oportunidade sistematizada de mostrar o quanto evoluíram durante esse processo de aprendizagem. Após a análise dos vídeos, os estudantes responderam as seguintes questões em forma de questionário aberto:

- 1- Desenhe a quadra de handebol e posicione os jogadores de defesa no sistema 5 X 1.
- 2- Quais são os objetivos no jogo de handebol?
- 3- Comente sobre quatro regras aprendidas do handebol.
- 4- Diga um momento marcante para você durante as aulas de handebol. Comente.

Aula 9: Então finalizamos a aula da semana 8, mas a pergunta que ainda persistia era: Após algum tempo, será que esta aprendizagem que foi adquirida através do conhecimento declarativo permanece, ou seja, de fato ela se tornou efetiva e significativa? Então retomamos após um período de dez semanas, sem falar sobre o handebol e sem utilizar de observações nas aulas, com um jogo de handebol oficial e com o seguinte questionário para eles responderem:

Quadro 6: Ficha - questionário de observação

<p>Nome: _____</p> <p>Qual equipe está observando: _____</p> <p>Identifique o sistema tático da defesa que você está observando: _____</p> <p>O jogo está bem organizado? _____</p> <p>O objetivo do jogo está sendo alcançado? _____</p> <p>O que você acha que falta para o jogo ser mais eficiente? _____</p>
--

Fonte: Questionário respondido pelos estudantes na nona semana de aula/pesquisa.

Aula 10: Na aula da semana 10, tivemos a oportunidade de fazer alguns jogos entre as salas da escola. Como todas as salas de sexto ano tiveram o contato com o handebol, escolhemos essa modalidade. Lembrando que apenas uma das salas trabalhou com o conhecimento declarativo. As equipes foram divididas de maneira mista e equilibradas, e aqueles que não estavam efetivamente jogando estavam na arquibancada torcendo. Para essa aula não havia relatório nem questões iniciais para que eles tivessem uma observação dirigida, eu apenas falei para que eles assistissem ao jogo. No final dos jogos entre as quatro equipes, fizemos uma roda de conversa (a turma da pesquisa) e simplesmente perguntei: E aí, o que acharam dos jogos?

Aula 11: Agora para efetivamente terminar a nossa intervenção, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a posição de árbitro. Pensando que para isso eles devem ter certos conhecimentos sobre as regras e visão de jogo. Não foi pedido que eles fizessem os gestos de arbitragem, até porque não tivemos a oportunidade de trabalhar com eles. Então quando o estudante apitava, ele deveria ir até o local e dizer qual foi a penalidade e o que deveria ser feito. Realizamos um jogo com quadra reduzida, acontecendo dois jogos ao mesmo tempo, e cada jogo tinha um árbitro. A cada três minutos eu apitava e eles deveriam realizar um rodízio previamente combinado, na qual todos passariam

pelo gol, pela linha e pela arbitragem. Minha posição neste momento foi apenas de observar, só iria intervir caso fosse necessário, e já digo que não foi preciso. Ao final de todos os jogos fizemos uma roda de conversa para que os estudantes falassem a sensação de ser árbitro do jogo.

3.5 O processo de análise dos dados coletados

Após a coleta dos dados, houve a organização dos mesmos para serem analisados. Do modo como Minayo (1992) nos apresenta, podemos apontar três finalidades para a etapa de análise da pesquisa, que são: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Após uma leitura atenta de todo o material, consideramos para analisar os resultados, os elementos mais recorrentes nos registros (da pesquisadora e dos estudantes) relacionados ao objetivo da pesquisa, e assim os dados foram ganhando visibilidade em prol da construção de categorias de análise. Para Gomes (2011, p. 70), categoria “[...] se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Além disso, “[...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 2011, p. 70).

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DECLARATIVO SOBRE O HANDEBOL POR PARTE DOS ESTUDANTES

Nessa fase os dados foram analisados, retomando os objetivos propostos a fim de estabelecer a compreensão dos mesmos, buscando responder as questões formuladas, assim como, ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto do qual faz parte.

Cumprindo essa fase, os dados foram apresentados detalhadamente, resultando na organização do material coletado pelas observações e questionários respondidos pelos estudantes, articulando-os e aproximando-os de acordo com significados semelhantes, identificando recorrências e concordâncias, compondo as categorias de análise proposta por Gomes (2011).

O nosso objetivo foi identificar e analisar o conhecimento declarativo técnico-tático do jogo de handebol quando o estudante observa jogos da referida modalidade (vídeos de jogos oficiais e jogos dos próprios colegas de sala), e a partir disso construímos as categorias que elucidam nossas análises:

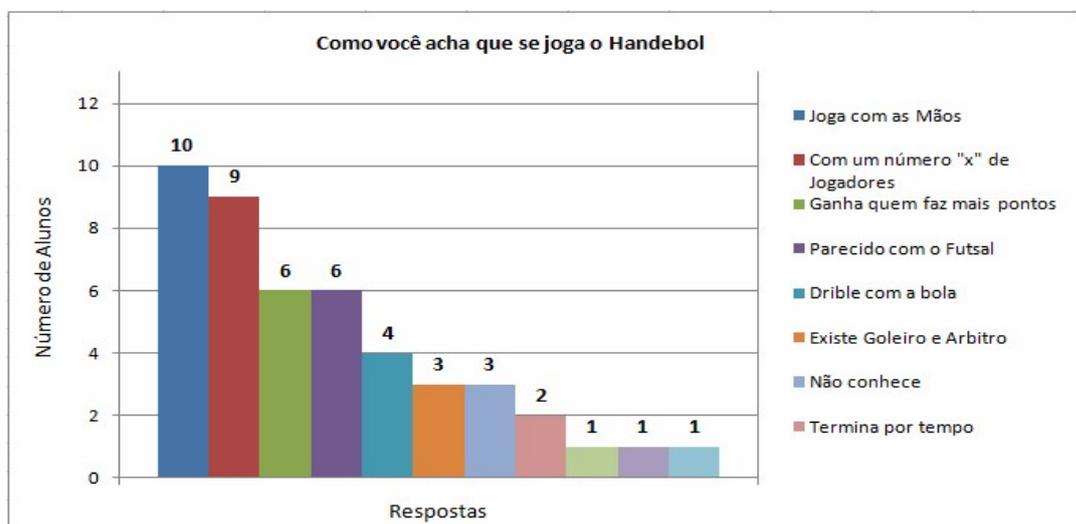
- ✓ *Os conhecimentos conceituais técnico-tático do jogo de handebol manifestados pelos estudantes.*
- ✓ *O conhecimento declarativo técnico-tático do handebol e suas implicações para a construção de um jogo de melhor qualidade.*
- ✓ *Ensino do handebol na escola com enfoque no conhecimento declarativo: limites e possibilidades.*

4.1 Os conhecimentos conceituais técnico-táticos do jogo de handebol manifestados pelos estudantes

Essa categoria tem como característica identificar os conhecimentos técnico-táticos do jogo de handebol demonstrados pelos alunos nas diferentes fases da pesquisa e que foram verbalizado ou escrito por eles, bem como nas observações das aulas.

Concordamos com González e Bracht (2012) quando apontam que para ensinar o esporte é importante identificar as dificuldades iniciais e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que possam entender os avanços em seu desempenho, a partir do que ele traz de conhecimento em sua experiência de vida, implicando a percepção de suas facilidades e dificuldades, contribuindo para o seu autoconhecimento, num processo contínuo de diagnóstico da situação. Sendo assim, os estudantes quando questionados inicialmente a respeito do funcionamento do jogo de handebol, manifestaram as respostas que estão descritas nos gráficos a seguir.

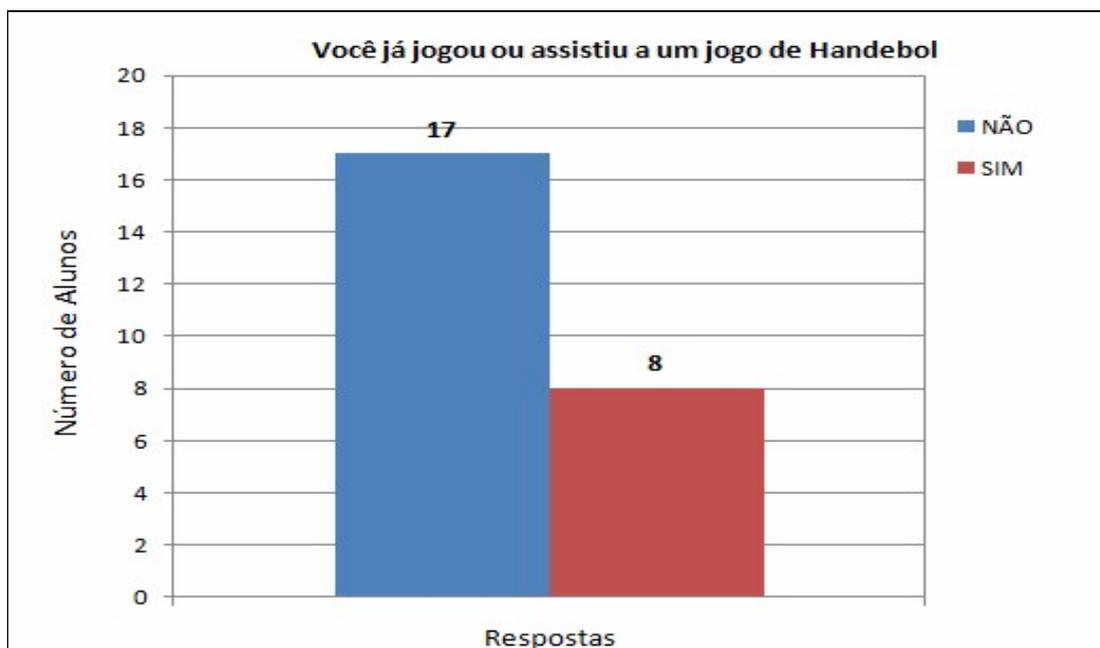
Gráfico 1: Como você acha que se joga o handebol?



Fonte: Construído a partir das principais repostas do questionário da avaliação diagnóstica realizado na primeira semana de aula/pesquisa.

Podemos observar, analisando o gráfico, que os estudantes demonstraram inicialmente um conhecimento restrito com relação ao handebol. Isso porque, eles relacionaram características comuns a outros esportes, não mencionando o funcionamento do jogo e suas regras.

Segundo Knijnik (2009) o handebol é jogado em quadra com a utilização das mãos, com dois tempos de trinta minutos, e que possui o objetivo de atingir o alvo (gol) ao mesmo tempo em que se defende a sua área e seu alvo. Para chegar ao objetivo utiliza-se de passes e arremesso ao gol.

Gráfico 2: Você já jogou ou assistiu a um jogo de handebol?

Fonte: Construído a partir das repostas do questionário da avaliação diagnóstica realizado na primeira semana de aula/pesquisa.

Quando questionamos a respeito de já ter assistido (pela televisão, pessoalmente em quadra ou ginásio) ou jogado (na escola, na rua, em clubes ou “escolinhas”) o handebol alguma vez, foi possível observar que 68% dos estudantes não tiveram nenhum tipo de contato televisivo (telespectador) a respeito do esporte, e nem a oportunidade de conhecer nos anos anteriores da vida escolar ou em outros ambientes formais ou não. É fato notar que a mídia, de maneira geral, não mostra com grande relevância os jogos de handebol, mesmo sendo a seleção feminina brasileira uma das melhores do mundo, já que conquistou o mundial da modalidade em 2013.

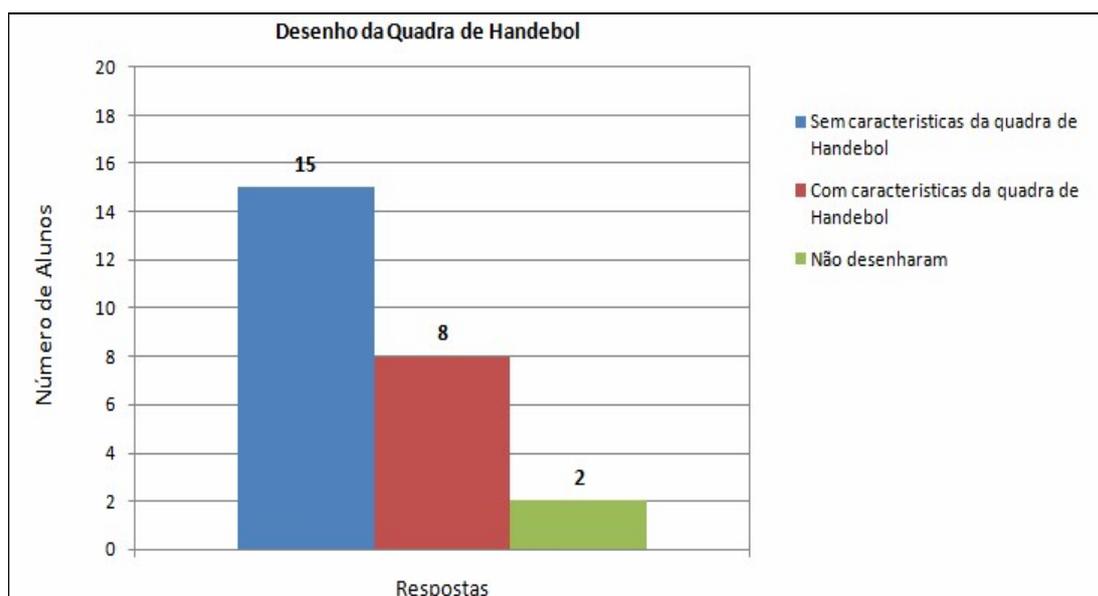
Segundo Ausubel (1980), para que a aprendizagem seja significativa, devemos partir de conhecimentos que os estudantes já possuem para iniciar um processo de ensino e aprendizagem, portanto, partimos do pouco que apresentaram como conhecimento da modalidade.

Os estudantes que fizeram parte da pesquisa são 100% vindos das escolas municipais da cidade, possuem entre 10 e 12 anos sendo 13 meninas e 17 meninos. O município em questão não possui um currículo oficial a ser seguido, o que dificulta nosso levantamento no que se refere aos conteúdos que já foram desenvolvidos nos anos interiores. A cidade não possui

escolinhas que desenvolvam o handebol. Existe apenas um projeto municipal com o objetivo de desenvolver o aprendizado do handebol, porém não foi de acesso aos estudantes participantes deste nosso estudo, haja visto que ocorre em local distante de suas residências.

Como constatamos na literatura, temos em 1940 no Brasil, a fundação da Federação Paulista de Handebol (FPH), a entidade mais antiga do handebol brasileiro. Houve então interesse da Confederação Brasileira de Desportos para divulgar o esporte para todos os estados, resultando numa divulgação significativa no âmbito das escolas (KNIJNIK, 2009). Mas o que vemos hoje no país ainda é a pouca divulgação, por parte da mídia, influenciando também no reduzido conhecimento que os estudantes possuem desta modalidade.

Gráfico 3: Desenho da quadra de handebol

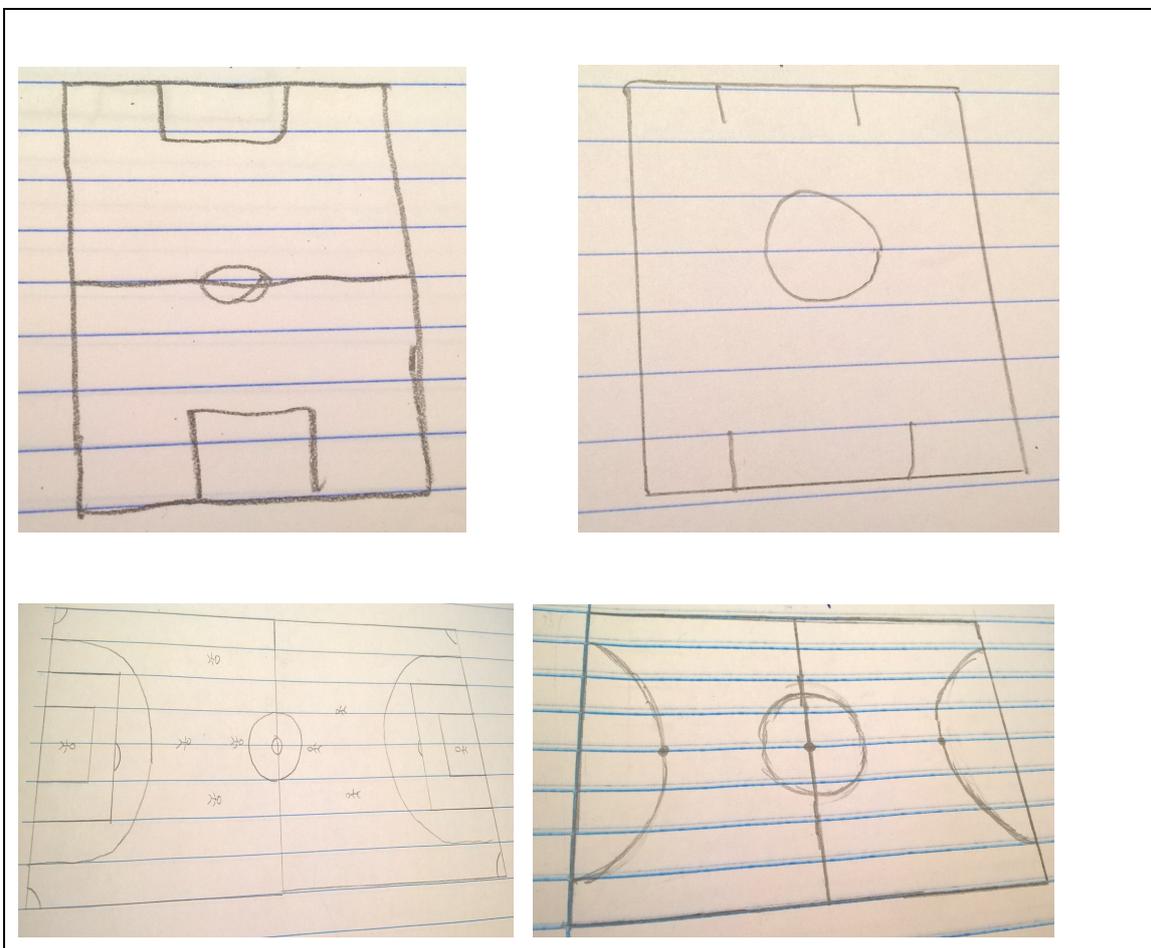


Fonte: Gráfico construído a partir das repostas do questionário da avaliação diagnóstica realizada na primeira semana de aula/pesquisa.

Como podemos observar, a maioria dos estudantes revelaram não ter conhecimento sobre a quadra de handebol, indicado por 60% das respostas. Apenas oito estudantes revelaram ter algum conhecimento acerca da quadra de handebol ao desenharem a área do goleiro e/ou a linha tracejada. E dois estudantes nem ao menos se sentiram à vontade para desenhá-la, e estes quando questionados sobre isso, disseram que não faziam a mínima ideia de como desenhar a quadra de handebol.

Com os desenhos da quadra mostrados a seguir é possível verificar o desconhecimento dos estudantes acerca da quadra de handebol.

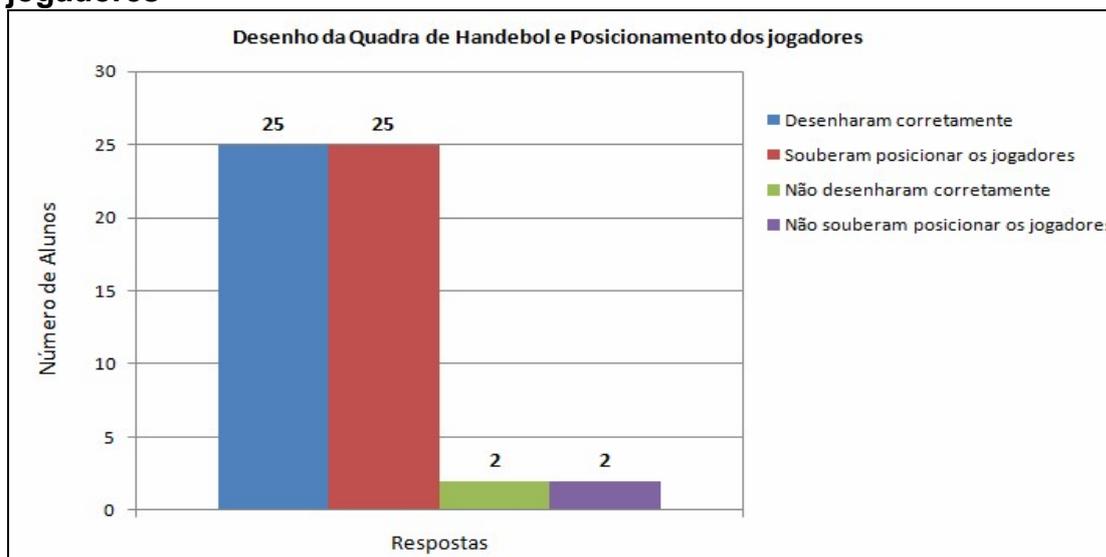
Quadro 7: Desenho da quadra realizado pelos estudantes



Fonte: Material de aula da professora/pesquisadora de Educação Física da turma. Aula diagnóstica, primeira semana.

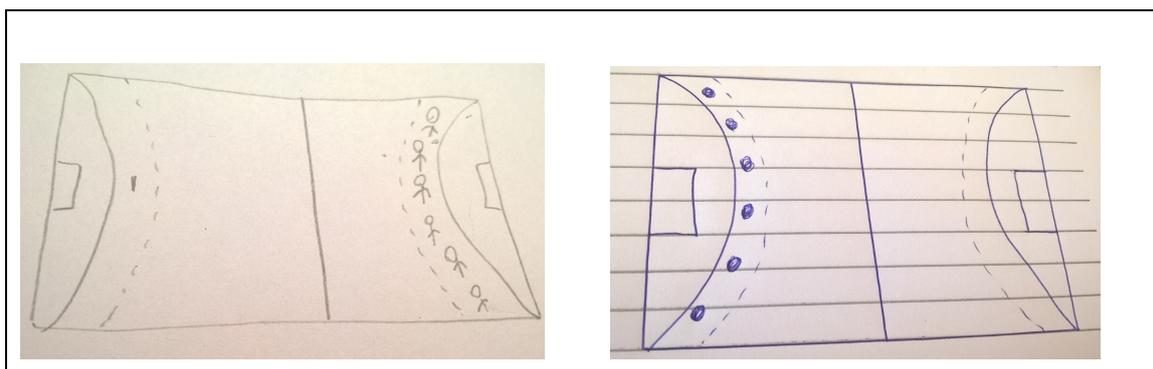
Nos desenhos desenvolvidos pelos estudantes durante a avaliação diagnóstica, na primeira semana de aula/pesquisa, podemos observar a influência, ou um maior conhecimento/aproximação, com relação à quadra de futsal, o que é conduzido por uma cultura escolar na qual o futsal é mais presente, bem como de espaços públicos de lazer que possibilitam uma prática do futsal quando comparado ao handebol.

Gráfico 4: Desenho da quadra de handebol e o posicionamento dos jogadores



Fonte: Gráfico construído das respostas do questionário realizado na oitava semana de aula/pesquisa.

Quadro 8: Desenho da quadra de handebol



Fonte: Material de aula da professora/pesquisadora de Educação Física da turma. Aula da oitava semana de pesquisa.

Quando comparados os desenhos dos estudantes realizados na primeira semana de pesquisa e após oito semanas de atividades, fica evidente que os estudantes apresentaram, após esse período, um conhecimento mais elaborado a respeito das características da quadra oficial de handebol. Essa construção foi possível a partir das vivências realizadas em aula, na qual o estudante era apresentado aos elementos que constituíam um jogo de handebol, bem como dos vídeos assistidos por eles em aula.

Os desenhos da quadra apresentada pelos estudantes, neste momento da pesquisa, possuem características da quadra oficial. Segundo Knijnik (2009), o jogo de handebol acontece em uma superfície plana em forma de

retângulo, com medidas oficiais de quarenta metros de comprimento por vinte metros de largura, com linhas laterais, de fundo, de meio de quadra, a área do goleiro e a área tracejada.

Demonstradas as evidências da melhora do conhecimento no que se refere à quadra de handebol, a seguir, partiremos para a análise dos resultados acerca da dinâmica de funcionamento do jogo, suas regras e táticas. Dividimos os resultados em dois blocos que foram: 1. Os conhecimentos a partir de observação de jogos televisivos; 2. Os conhecimentos a partir da observação dos jogos dos colegas de sala.

Com a observação do primeiro jogo televisivo de handebol feminino (Brasil contra Estados Unidos), realizado na segunda semana de aula/pesquisa, os estudantes conseguiram identificar algumas particularidades da modalidade, que foram captadas pelas suas respostas escritas para a seguinte pergunta: Quais as principais características do jogo?

- ✓ O jogo é mais concentrado próximo a área do goleiro;
- ✓ Existe uma movimentação da equipe que está com a bola;
- ✓ Quem está defendendo faz uma barreira;
- ✓ Tiro livre deve ser a “falta” no futsal;
- ✓ Elas saltam para arremessar para o gol;
- ✓ A goleira fica mais adiantada, e não dentro do gol

Quando os estudantes observaram o jogo televisivo de handebol feminino (Brasil x Sérvia) relacionaram alguns aspectos ligados às regras, ao funcionamento do jogo e até mesmo às questões de preconceito, o que pode ser verificado no quadro apresentado a seguir, extraído das falas dos estudantes enquanto assistiam ao jogo.

Quadro 9: Aspectos relacionados pelos estudantes durante a observação do jogo.

Aspectos relacionados pelos alunos:	
Falta de ataque.	Tiro de 7 metros.
Jogo passivo.	Vale gol de goleiro?
Pé na área do goleiro.	Questões de preconceito.

Como funcionam os cartões.	O que é o scout?
Tiro de canto	Cartão amarelo para o assistente.

Fonte: Quadro construídos a partir das falas dos estudantes, durante a análise do jogo televisivo assistido na quinta semana de aula/pesquisa.

Os estudantes ficaram bastante atentos aos comentários e às informações que eram disponibilizadas na transmissão do jogo pela televisão.

Eles, assim como o comentarista, utilizaram a palavra escanteio para fazer referência ao tiro de canto; ao tempo de exclusão que fica visível em um canto da televisão e ao modo como uma jogadora foi chamada (bucha de canhão), de modo que pudéssemos discutir muitas questões em cima do jogo.

A observação deste jogo, diferente do vídeo anterior assistido (Brasil contra Estados Unidos), trazia objetivos diferentes, já que no primeiro jogo o objetivo era verificar a dinâmica do jogo e neste momento era realmente observar questões técnico tática e as regras do esporte.

As questões das punições no handebol são bem complexas e durante este momento foram explicadas para os estudantes, porém sem grande profundidade.

Também foi possível, neste momento da pesquisa, trabalhar com as questões do preconceito que se mostraram presentes, muitas vezes, durante a realização de jogos. Apesar de não ser o foco da pesquisa trabalhar com os conhecimentos atitudinais, pensamos que não era possível desvincular esse compromisso da nossa prática diária, já que também era um elemento essencial de discussão para nossas aulas.

Os estudantes quando se depararam com a fala do comentarista sobre uma das jogadoras (Mamute), chamada de “bucha de canhão”, acharam no primeiro momento engraçado, mas quando questionados por mim (professora/pesquisadora), sobre essa fala preconceituosa, já que a forma física da jogadora estava sendo levada em consideração ao invés de sua performance no jogo, os estudantes acabaram por concordar que não foi uma atitude legal, bem como levantaram outras situações em que o preconceito está presente nos jogos/esportes, como preconceito racial, com relação à mulher, e que muitas vezes não são tratados com o devido cuidado e valor pela mídia e sociedade de maneira geral.

Já quando realizado o primeiro jogo da turma (durante a primeira semana de aula/pesquisa), com observação dos colegas, foi possível notar que os estudantes eram bastante rigorosos quando estavam no papel de observadores de seus colegas e se as regras estavam sendo cumpridas, visto que, durante o jogo foram muitos comentários “denunciando” as faltas cometidas e as regras desrespeitadas. Algumas falas elucidam estes aspectos:

José tem mania de futebol, e quer parar a bola com o pé.
(Joana)¹³

Como não pode tirar a bola da mão do inimigo, fica um monte de gente em cima de quem está com a bola. (José)

As meninas têm dificuldade com as três passadas, para mim elas estão dando mais que isso. (Victor)

Tem gente que não tem paciência e tira a bola da mão do adversário mesmo não podendo, não sabe respeitar o jogo.
(Amanda)

Toda hora alguém entra na área do goleiro, parece que não presta atenção. (Pedro)

Eles querem ficar perto do gol para fazer o gol, aí acabam entrando na área do goleiro, e quando percebem saem correndo, (risadas). (Gustavo)

No que se refere a utilização do *Team Sports Performance Assessment Procedure – TSAP*, durante a sexta semana de pesquisa, lembramos que o objetivo era que os estudantes pudessem mensurar o volume de jogo de seus colegas, e não apenas fazer os cálculos necessários. Quando questionados a respeito do passe de bola e aproveitamento da posse de bola, os estudantes se manifestaram com as falas a seguir:

Foram muitas bolas perdidas e pouco aproveitadas, já que poderíamos ter roubado a bola, colocado na ofensiva e finalizar, mas quando estou jogando não consigo fazer isso.
(Camila)

¹³ Os nomes citados no trabalho para identificação dos participantes são fictícios, garantindo o anonimato necessário como ética para a pesquisa com seres humanos, mas identificam o gênero dos mesmos.

Eu falo para eles passarem a bola para mim, que estou bem posicionado para jogar para o gol, mas eles não passam, professora. (Lucas)

As outras meninas não conseguem ver o jogo, elas querem se livrar da bola, e aí não chegamos ao gol. (Joana)

São muitas bolas neutras ou perdidas, o que faz o time perder as oportunidades de fazer gol, né. (Alan)

A outra equipe teve várias bolas ofensivas, mas não chegou a ser exitosa, né mesmo pro? (Rodrigo)

Com as falas dos estudantes descritas acima, foi possível verificar que ocorreu uma apropriação relacionada as demandas do jogo. Relacionar bolas ofensivas, neutras, perdidas e exitosas, requer um bom nível de conhecimento acerca das demandas do jogo, o que indica um estudante conhecedor dessas características.

Avaliar nas aulas de Educação Física escolar ainda não é tarefa simples, o que Luckesi (2000) nos inspira a pensar é que um instrumento de avaliação da aprendizagem tem que ser compatível, em termos de dificuldade, não sendo nem mais fácil, nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. As falas dos estudantes demonstram essa compatibilidade de ensino e avaliação, já que as demandas do jogo foram solicitadas e após relatadas por eles.

Um momento em que podemos constatar a aprendizagem dos sistemas táticos defensivos que os estudantes desenvolveram está descrito nas suas falas referentes à aula/pesquisa da nona semana. No início das atividades os estudantes não tinham familiaridade com o conteúdo handebol, o que foi verificado com a avaliação diagnóstica da primeira semana. Neste novo momento, a organização em quadra que eles demonstraram, bem como, as palavras por eles utilizadas, evidenciaram essa aprendizagem.

A equipe amarela joga com o sistema 6x0 e 5x1, dá para perceber isso. (Patrícia)

Eu acho que a equipe azul não sabe direito fazer um sistema de defesa. (Rodrigo)

Não sei identificar o sistema que eles jogam, mas vejo que eles voltam bastante para defender. (Evandro¹⁴)

O jogo está bonito. Não tem mais aquele monte de gente em cima da bola. (Letícia)

Eu queria que eles jogassem organizados como os vídeos que assistimos a um tempo atrás. Fica mais bonito. Mas está melhorando. (Cátia)

Eu acho o jogo eficiente porque tão fazendo gol. (Leandro)

Segundo o que aprendemos, o jogo é eficiente quando a bola passa nas mãos dos colegas de maneira rápida e com objetivo de chegar no gol e acertar ele, é claro, então acho que está meio eficiente. (José)

É eficiente porque não é mais aquele jogo parado, que ficamos contando os passos com a bola nas mãos. (Joana)

Defender no handebol, segundo Herrero (2003), implica não somente na resolução de tarefas motoras, mas também de tarefas cognitivas. Significa que, desde a iniciação esportiva até o alto nível de rendimento, os defensores devem ser submetidos a todos os instantes, nas aulas, à resolução de tarefas, sejam essas simples ou complexas, de caráter individual, grupal ou coletivo (GRECO, 1998). Então quando os estudantes observam as jogadas dos colegas, realizam as jogadas e descrevem ou falam sobre os acontecimentos de uma jogada, a sua aprendizagem fica mais completa, ou seja, as condições para entender melhor o jogo e possivelmente realizar um jogo mais elaborado será mais provável.

Uma outra possibilidade de construção e de demonstração do conhecimento declarativo, foi a vivência e atuação dos estudantes como árbitro nos jogos da própria sala. Para realizar essa função foi necessário ter no mínimo o conhecimento das regras básicas, e que o jogo tivesse uma certa fluência. Então na décima primeira semana de pesquisa, os estudantes arbitraram os jogos da própria turma, de maneira tranquila e muito respeitosa entre eles. Foram jogos disputados e, de maneira geral, com os árbitros bem atuantes. Os estudantes queriam, de fato, atuar no jogo. Agiam com certo

¹⁴ Evandro é um aluno que chegou à escola após termos iniciado a pesquisa. Não vivenciou a primeira parte da mesma.

nervosismo, mas de maneira bem efetiva. Em toda infração faziam algum tipo de sinalização e o jogo era interrompido para ser explicado.

Ao final de todos os jogos fizemos uma roda de conversa para que eles falassem a respeito da sensação de atuar como árbitro do jogo.

Eu fiquei meio com medo no começo, mas depois gostei.
(Lúcio)

Precisa prestar muita atenção no jogo, porque é difícil ver tudo. (Neide)

Parece que você quer que o colega erre para você apitar.
(risadas) (Victor)

Eu apitei um tiro de sete metros, mas acho que não foi.
(risadas) (Valéria)

Eu gostei muito de apitar, acho que levo jeito. (Carlos)

Você precisa ter todas as regras na cabeça para não fazer besteira. (Everton)

A gente poderia fazer assim com todos os esportes né *pro*?
(Letícia)

Eu fiquei preocupada com as regras e não consegui olhar para o jogo de maneira ampla como você fala pra gente fazer.
(Alice)

No decorrer da discussão desta categoria, foi possível verificar que os estudantes construíram um conhecimento conceitual acerca da modalidade handebol, durante o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, no decorrer das onze semanas de atividades. Dentre esses conhecimentos podemos citar o conhecimento das regras básicas (que dão a possibilidade de conseguir jogar); os objetivos do jogo necessários para o entendimento de seu funcionamento, e as características específicas do jogo de handebol, bem como aquelas que podem ser transferíveis para outros esportes.

4. 2 O conhecimento declarativo técnico-tático do handebol e suas implicações para a construção de um jogo de melhor qualidade

A categoria 2, vai levar em consideração como a utilização do conhecimento declarativo pode implicar na construção de um jogo de melhor qualidade. Consideramos aqui, um jogo de melhor qualidade aquele que já não

possui características de um jogo anárquico, que começa a ter uma elaboração e melhor organização.

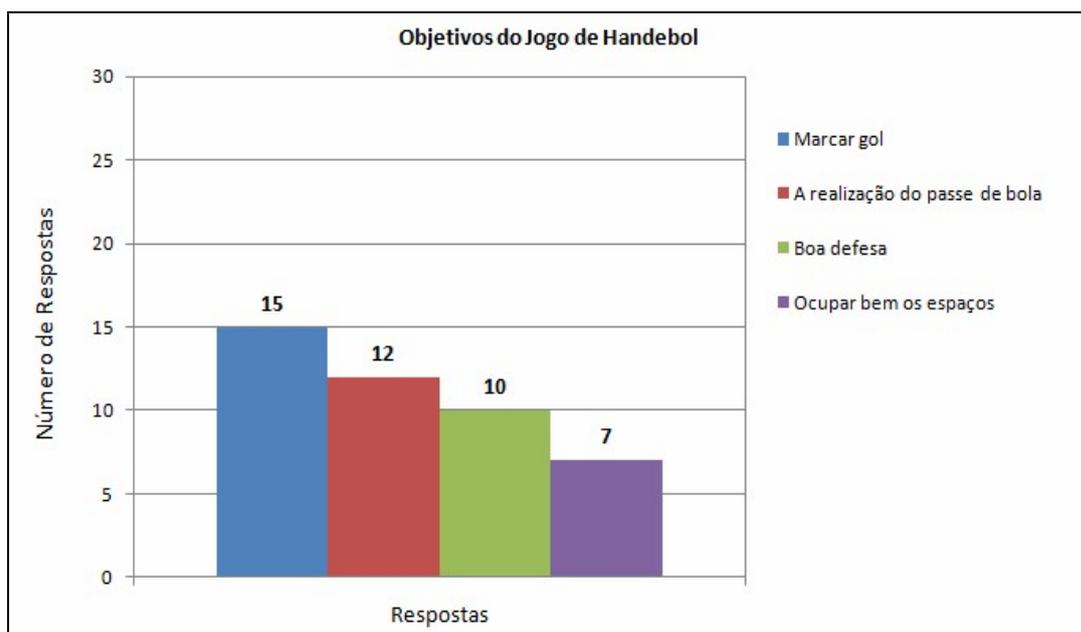
Segundo Garganta (1998) na fase do jogo conhecida como anárquica, os jogadores ainda não obedecem às regras/conceitos de caráter coletivo, prevalecendo a utilização de recursos individuais, a busca incessante pela bola por todos os participantes e por sua vez um preenchimento pouco racional do espaço de jogo. Já um jogo com uma elaboração melhor, possui essas características: boa movimentação da bola através de passes, distanciamento do companheiro de equipe que está com a bola, busca de espaços vazios no sentido de receber a bola, intenção de receber a bola e observar o jogo, lendo-o, e buscar espaço adequado à organização da equipe (GARGANTA, 1998).

Quando os estudantes são colocados a pensar e declarar sobre os objetivos do jogo de handebol, esperamos que destaquem que a dinâmica do jogo consiste em atacar e defender, tanto o seu espaço em quadra, quanto o seu alvo, tendo como objetivo colocar uma bola dentro do gol adversário, utilizando-se de estratégia individual e coletiva para isso (MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

Sendo assim, o handebol apresenta características na qual as equipes tentam ocupar o setor da quadra defendido pelo adversário para marcar o gol, protegendo simultaneamente o próprio alvo, o que pode ser classificado como esporte de invasão (GONZALEZ e FRAGA, 2012).

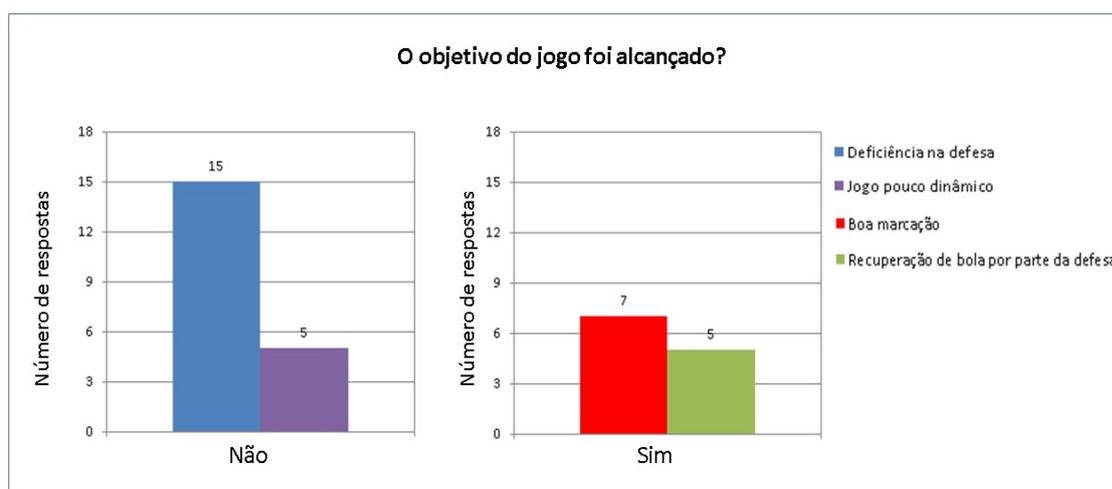
De acordo Mitchel; Oslin; Griffin (1997), a partir do momento que os estudantes conseguem detectar essa primeira dinâmica necessária para se jogar handebol, os objetivos do jogo ficam mais evidentes na prática, visto que, quando entendo as necessidades e a função de cada jogador dentro do jogo posso resolver os problemas da prática com mais facilidade.

A partir do gráfico apresentado a seguir, extraído das respostas do questionário realizado na terceira semana de aula/pesquisa, é possível evidenciar que os estudantes possuíam certo conhecimento acerca dos objetivos básicos do jogo de handebol.

Gráfico 5: Objetivos do jogo de handebol

Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas ao questionário realizado na terceira semana de aula/pesquisa.

A partir do gráfico apresentado, foi possível verificar que os estudantes conseguiram entender os objetivos essenciais de um jogo de handebol, no qual é necessário atacar e defender, fazendo a troca de passes para alcançar o gol (meta) e ocupar bem os espaços, possibilitando assim maiores oportunidades no jogo.

Gráfico 6: O objetivo do jogo foi alcançado?

Fonte: Gráfico construído a partir das respostas do questionário preenchido pelos estudantes na oitava semana de aula/pesquisa.

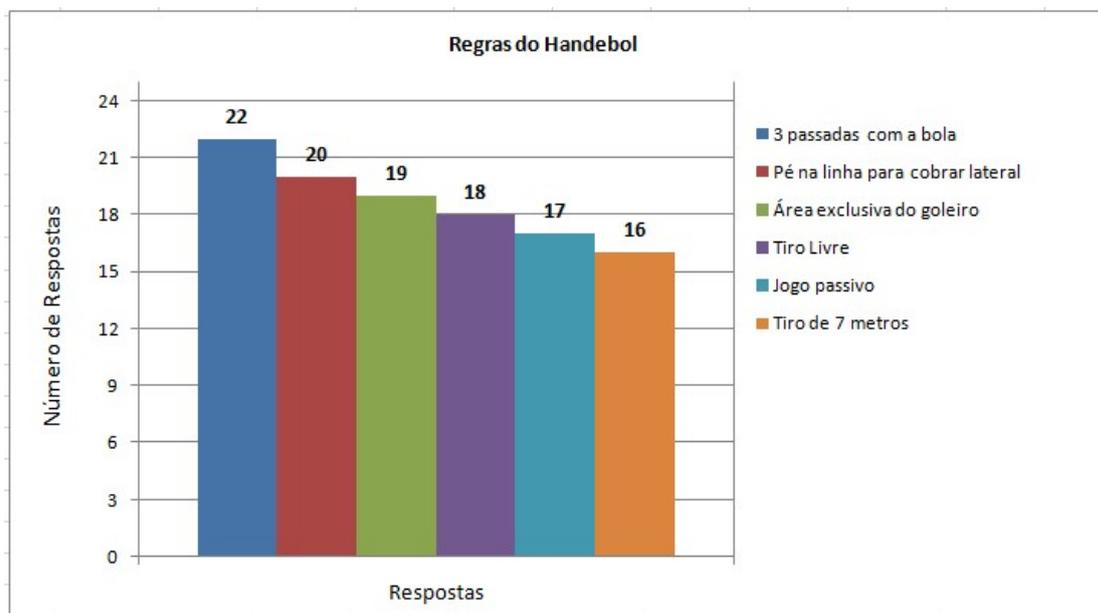
Neste outro gráfico há a demonstração de que os estudantes desenvolveram na prática um jogo mais elaborado, quando foram possibilitados de trabalhar com o conhecimento declarativo, o que se relaciona ao conhecimento das regras, pois, segundo Né (2000), é preciso incorporar as regras de um jogo ao seu objetivo para realizá-lo com êxito.

Compreender a dinâmica do jogo, as ações de ataque e defesa, proporcionam um entendimento melhor do jogo, bem como uma atuação em quadra mais eficaz, o que determina um jogo mais elaborado.

De acordo com Freire (2009) a articulação do movimento corporal juntamente com o raciocínio, visualizando o estudante de modo holístico, permite a aprendizagem pelo e com o movimento.

Para que os objetivos do jogo sejam alcançados, como se trata de um esporte com características de oposição e cooperação, segundo a Praxiologia Motriz descrita por Ribas (2005), é necessário identificar a todo instante as informações transmitidas pelos adversários e companheiros, e também ser um transmissor de informações, de maneira clara para seus companheiros e obscuras para os adversários, devendo tomar decisões (certas) a todo momento durante o jogo.

O gráfico a seguir, extraído do questionário respondido pelos estudantes na oitava semana de aula/pesquisa, demonstra que eles foram capazes de aprender as regras básicas necessárias para realizar um jogo de handebol. Em seguida, com as falas dos estudantes, é possível verificar a importância que eles atribuíram ao saber sobre as regras, utilizando-os de maneira a proporcionar um jogo mais elaborado.

Gráfico 7: Regras do handebol

Fonte: Gráfico elaborado a partir das repostas do questionário respondido pelos estudantes na oitava semana de aula/pesquisa.

Com relação à pergunta: “As regras quando não respeitadas, trazem algum prejuízo para o jogo? Por quê?”, 90% dos estudantes acharam que havia prejuízo ao jogo quando as regras não eram respeitadas, e algumas das justificativas foram aqui apresentadas:

Quando tem falta, a professora para o jogo e explica porque foi falta, e isso demora muito. (Patrícia)

Eles não prestam atenção para cobrar o lateral. (Rodrigo)

O jogo fica parado quando José joga, porque ele é muito fominha e faz muitas faltas. (Alice)

Segundo a Confederação Brasileira de Handebol, o handebol possui dezoito regras, descritas em cento e quarenta e três subitens. Então poderíamos questionar a quantidade de regras relacionadas pelos estudantes e a quantidade oficial. Porém, como sabemos o tempo *cronos* (do relógio) é diferente do tempo pedagógico (das aulas), o que implica em entendermos que nesse processo de ensino e de aprendizagem demos prioridade para fazer um recorte das regras que julgamos mais importantes. Esse recorte, das regras principais, se revelaram nas falas dos alunos.

Na organização do tempo pedagógico, precisamos considerar que a prática pedagógica é fragmentada por meio das atividades da escola e, também, que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, sendo que “[...] ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente” (SOUZA e SILVA, 2004, p. 93).

Com toda essa problemática do tempo pedagógico levantada, verificamos que cada estudante terá o seu tempo de aprendizagem, bem como o tempo da pesquisa não foi o suficiente para que o conhecimento superasse os elementos que estão sendo apresentados, ou seja, precisaríamos de um tempo pedagógico e administrativo maior para que a aprendizagem fosse além do que pudemos presenciar neste estudo.

Passamos, neste momento, para as questões de papéis e sub-papéis no jogo, para as quais os estudantes tiveram dificuldade de compreensão no início, porém, após a explicação, eles conseguiram observar que o jogo é muito dinâmico, e que estes papéis e sub-papéis mudam a todo momento, ou seja, todos podem e provavelmente terão todas as funções dentro de um mesmo jogo.

Para esta aula, que foi realizada da quarta semana de pesquisa, consideramos importante no momento do jogo formal, dividir o jogo das meninas e dos meninos. Foi feita esta opção para verificar se, de fato, as meninas quando jogavam entre elas sentiam-se mais confortáveis e confiantes. É necessário lembrar que não se trata de uma divisão de gêneros, mas sim por habilidade. Na turma pesquisada havia uma menina que tinha o mesmo nível de habilidade que os meninos e, portanto, pode jogar com eles. As habilidades dos meninos estavam equiparadas, e não foi necessário dividi-los

As meninas ficaram mais à vontade e satisfeitas com o jogo que realizaram, do que quando jogavam com os meninos. Eu, como professora/pesquisadora, pude fazer essa constatação através da observação e do relato delas.

Nossa professora, a gente fica mais livre quando jogamos só nós. (Joana)

Os meninos não deixam a gente participar direito. (Amanda)

É diferente jogar sem os meninos. Às vezes é bom. (Suzana)

É importante ressaltar que as meninas quando jogavam com os meninos, tinham pouca possibilidade de arremessar ao gol, e recebiam poucos passes, visto que os meninos acabavam por impor um jogo no qual eles tinham um papel mais presente, ou seja, maiores oportunidades de atuação no jogo. Também podemos encontrar meninos com poucas habilidades no jogo, porém na turma pesquisada não houve necessidade de separá-los, visto que conseguiam fazer parte do jogo mesmo que com um nível menor de habilidades que os colegas

Não se pode concluir, entretanto, que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, como foi mencionado acima, já que o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas, o que também é determinado pelas construções sócio culturais nas qual as meninas não foram estimuladas para os esportes.

Kunz (1993), em estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais, no contexto escolar, reflete que a Educação Física constitui um campo no qual são acentuadas, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres.

Para Louro, quando comparamos as questões de gêneros dos componentes curriculares, identificamos que:

[...] nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a educação física parece ser a área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações. (1992, p. 72)

Assim sendo, Bourdieu (1995) lembra que o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação. Nesse processo, as diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação.

É importante esclarecer que não defendemos a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, mas sim uma postura docente que consiga identificar toda essa problemática e produzir uma reflexão e conduta diferenciada entre os estudantes.

Quanto à observação dos papéis e sub-papéis no jogo, realizado durante a quarta semana de pesquisa, foram identificadas algumas falas dos estudantes com relação à atividade realizada.

O jogo fica em cima de quem está com a bola. (José)

As meninas não conseguem observar o jogo para passar a bola para quem está perto do gol. (Alan)

Quando a professora para o jogo eu consigo ver o que preciso, mas quando a bola está rolando não dá tempo. (Suzana)

Vai muito defensor em quem está com a bola, e o outro fica livre para receber. (Joana)

O goleiro quando tem a posse de bola nunca vai ter um defensor em cima dele, quando está dentro da sua área. Dá tempo dele pensar no que fazer. (Gustavo)

Lembrando que os papéis e sub papéis são importantes elementos para a compreensão dos esportes coletivos, pois delimitam, em função da posse ou não da bola, as ações de cada jogador, determinando como a estratégia de ação será colocada em prática no jogo. Ou seja, o papel é “[...] o conjunto de comportamentos motores que em um jogo esportivo estão associados a um *status* sociomotor concreto” (PARLEBAS, 2008, p. 399). Já os sub-papéis, são: “[...] entre as muitas decisões de tática individual que o jogador deve tomar durante o jogo, algumas são mais convenientes do que outras, conforme a situação concreta de jogo, e sua performance depende disso” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 43), ressaltando a importância de o jogador entender o papel em que se encontra no jogo e agir de acordo com a sua função.

Uma constatação realizada por meio da minha observação, foi que o estudante Lucas¹⁵ no início da pesquisa recebia muitos passes de seus

¹⁵ O estudante Lucas, demonstrava, no início da pesquisa, um maior conhecimento a respeito do jogo, e com isso, influenciava os outros estudantes a fazerem o passe sempre para ele, o que implicava no fato de ele ser o maior arremessador ao gol dos jogos, muitas vezes por falta de confiança dos colegas.

colegas, principalmente, e na maioria das vezes, quando estava próximo ao gol. Já no decorrer das aulas, os outros estudantes demonstram mais confiança em passar a bola para outros colegas e não para o Lucas, ou até mesmo de fazer o arremesso para o gol, confirmando que o desenvolvimento do conhecimento declarativo por parte dos estudantes, implicou em uma melhora na atuação no jogo. Segundo Garganta (1995), quando o jogo fica centrado em apenas um jogador, indica características de um jogo anárquico, bem como a distribuição de passes entre os jogadores indica um jogo mais elaborado, e essa mudança pode ser verificada no decorrer da intervenção.

Com relação à diferença de habilidades entre os meninos e as meninas, e que foram presenciadas nas aulas/pesquisa, sabemos, assim como aponta a literatura (SARAIVA, 2005; ROMERO, 1994; VIANNA; RIDENTI, 1998), que os meninos assim que nascem são presenteados com brinquedos que costumam possibilitar seu desenvolvimento físico, motor de maneira a produzir um “melhor” desempenho nas atividades que serão futuramente solicitadas nas aulas de Educação Física escolar. Já as meninas são tratadas como seres mais frágeis, que devem se preservar de atividade que causem suor e sujeira, sendo assim elas brincam como pequenas donas de casa, o que também influenciará suas atividades futuras (VIANA, 2008).

Portanto, precisamos solicitar mais das meninas que utilizem de brincadeiras e atividades de ação motora, para então provocar mudanças neste cenário.

Durante a semana em que realizamos jogos entre as turmas de sextos anos (décima semana de pesquisa), não foi solicitado que os estudantes respondessem a um questionário específico com uma observação dirigida. Apenas foi solicitado que eles observassem os jogos dos colegas. Após a finalização dos jogos, em uma roda de conversa, os estudantes fizeram alguns comentários.

Eu gosto muito de jogar, mas é legal também observar o jogo, a gente aprende mais para depois jogar melhor. (Leandro)

Parece que as outras salas não sabem direito as regras. (Amanda)

Eu falei para o Victor quando a gente estava na arquibancada, que a nossa sala tem o passe de bola mais rápido, as outras ficam demorando e perdem a oportunidade. (Gustavo)

Ganhamos bonito hein *para o*. A gente está sabendo jogar. (José)

Ninguém da nossa sala entrou na área do goleiro. (Suzana)

Quando a gente sabe as regras o jogo não fica parando. E é chato jogo parado, e o nosso não foi. (Lucas)

As meninas estão sem medo de jogar, às vezes jogam errado, mas vão na bola. (Rodrigo)

Com as falas dos estudantes neste momento, quase finalizando a pesquisa, foi possível verificar que eles construíram um repertório tático do jogo de handebol, visto que, em suas falas aparecem questões de regras, dinâmica do jogo e de como a sala participante da pesquisa desenvolveu um repertório verbal e analítico sobre o jogo se comparado com as outras turmas de estudantes que não passaram por esse trabalho com o conhecimento declarativo. Minhas observações também constataram que além dos estudantes observarem com mais atenção os jogos, e falar e escrever sobre eles, também se organizaram melhor dentro da quadra de jogo, o que antes era um jogo anárquico, agora apresentava uma formação mais elaborada.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo sobre as características dos jogos apresentados pelos estudantes em duas fases da pesquisa.

Quadro 10: Características dos jogos dos estudantes em duas fases da pesquisa.

Jogo da primeira semana	Jogo da décima semana
Jogo aglomerado, todos em cima da bola.	Os estudantes já conseguem ocupar melhor os espaços da quadra.
É sempre o mesmo estudante que arremessa para o gol.	A oportunidade de arremessar ao gol já passa por diversos estudantes.
Alguns ficam “desesperados” quando possuem a posse de bola.	A maioria age com calma quando possuem a posse de bola, verificando as possibilidades de passes.
Pouco, ou quase nada, de	Bom nível de conhecimento das

conhecimento das regras.	regras.
Poucas chances de êxito no arremesso ao gol.	Boas chances de êxito no arremesso ao gol.

Fonte: Quadro elaborado a partir das características dos jogos apresentados pelos estudantes, em duas fases da pesquisa.

Quando analisado o quadro apresentado acima, é possível verificar que os estudantes evoluíram no jogo realizado. Apesar de não ter sido o foco da pesquisa, a busca por um jogo mais elaborado, essa construção foi possibilitada a partir dos conhecimentos adquiridos de maneira conceitual (entendimento do jogo) e transferidos para a atuação prática. Para Oslin; Mitchell; Griffin (1997), os jogadores com limitado domínio das habilidades técnicas podem jogar se tiverem compreensão tática do jogo, e isto foi apresentado pelos estudantes. Assim, a compreensão da capacidade tática tornou-se fundamental para o aumento do conhecimento sobre o jogo, contribuindo para a realização de um jogo mais elaborado (GARGANTA; PINTO, 1998).

Ao longo do processo, foi produzido, por mim, um vídeo com os estudantes jogando, os jogos desta filmagem tinham duração aproximada de cinco minutos cada, tendo sido gravados os jogos da aula inicial e da aula de número sete do planejamento. Tais vídeos foram assistidos por toda a sala num clima de descontração e bastante alegria. Foi preciso reforçar em vários momentos que o objetivo era verificar o jogo e não somente a si mesmo. Após a euforia inicial, os relatos dos estudantes evidenciaram o processo avaliativo por eles realizado:

Meu Deus! A gente era muito ruim. (risadas) (Everton)

O jogo era feio, bagunçado. (Patrícia)

As meninas conseguem agarrar a bola agora. (Lucas)

Ainda é diferente do jogo do Brasil, mas está bem melhor. (Joana)

A gente conta as passadas com a bola na mão. (risos) (Amanda)

Nós não fazemos muitas faltas. (Letícia)

Nosso jogo está mais bonito. (Rodrigo)

Segundo Garganta (1998), os níveis de jogos podem ser descritos em quatro fases, de acordo com a comunicação na ação, a estruturação no espaço e a relação com a bola. As fases partem de um jogo anárquico, na qual há centralização na bola, subfunções e dificuldade na compreensão do jogo, passando para fase de descentralização, na qual a função não depende necessariamente da posição da bola, depois para a fase de estruturação, na qual já temos uma conscientização da coordenação, chegando a uma fase elaborada na qual as ações são inseridas dentro das estratégias da equipe.

Nesta categoria, observamos como trabalhar com o conhecimento declarativo no handebol superou os objetivos de uma aprendizagem conceitual e caminhou para a direção de efetivar a qualidade de desenvolvimento do jogo.

4.3 Ensino do handebol na escola com enfoque no conhecimento declarativo: limites e possibilidades

Esta categoria tem o papel de avaliar o processo de desenvolvimento de uma proposta de ensino do handebol com foco no conhecimento declarativo, sinalizando para os aspectos nos quais foi obtido êxito, naqueles em que há necessidade de novos ajustes e ainda nos desafios colocados.

Neste primeiro momento apresentaremos o que foi considerado êxito na nossa pesquisa. É possível evidenciar com as falas dos estudantes e com as observações e anotações realizadas, que o trabalho foi de muita relevância para a aprendizagem, proporcionando um estudante conhecedor da modalidade esportiva handebol, as características que envolvem a modalidade e com mais disponibilidade para aprender, evidenciados nas falas a seguir:

Segundo o que aprendemos, o jogo é eficiente quando a bola passa nas mãos dos colegas de maneira rápida e com objetivo de chegar no gol e acertar ele, é claro, então acho que está meio eficiente. (José)

Você precisa ter todas as regras na cabeça para não fazer besteira. (Everton)

Eu gosto muito de jogar, mas é legal também observar o jogo, a gente aprende mais para depois jogar melhor. (Leandro)

Semana que vem vamos jogar de novo? (Alan)

É muito legal jogar handebol. (Suzana)

Precisamos aprender mais sobre o jogo. (Camila)

Será que um dia vamos jogar como no jogo que assistimos?
(risadas) (Everton)

É legal ver que a gente sabe fazer a defesa em diferentes jogos. (Bruno)

É gostoso jogar bastante. (Pedro)

Foi diferente jogar na areia. A gente deveria jogar handebol lá.
(Alice)

Educação Física deveria ser todo dia, faz bem para a gente.
(José)

Durante a décima semana da pesquisa, em que a atividade envolveu a participação de estudantes de outras salas, fui surpreendida com o questionamento: “Professora, vai ter relatório para a gente responder hoje? Vai ser legal comparar nossa sala com a outra.” Tais interrogações pareceram destacar a disposição do estudante em aprender de outras maneiras, materializando tanto o reconhecimento por um certo tipo de conhecimento esportivo como revelando uma motivação para tal.

Uma preocupação nossa, desde o início da pesquisa, foi de possibilitar aos estudantes outras maneiras de aprenderem e se apropriarem do conhecimento acerca do esporte. Sabemos que a Educação Física ainda carece de mais propostas nas quais os estudantes possam ampliar os conhecimentos dos esportes e irem além da perspectiva tradicional que se restringe somente a vivência. Não se trata de desenvolver aulas teóricas, mas dinâmicas nas quais os estudantes observem, analisem, comparem, proponham e se apropriem deste conhecimento para elaborar e realizar um jogo mais elaborado.

Para Kunz (2005) a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem na competência objetiva de “saber fazer”, mas incluem a competência linguística e criativa.

Foi possível verificar durante a pesquisa, que os estudantes assumiram uma postura diferenciada. A princípio, eles estavam condicionados a uma aula na qual a vivência das atividades era exclusiva e dotada de todo valor (que conhecemos como tradicional), e ao final do processo relacionaram a importância da vivência, mas não como única forma de aprender nas aulas de Educação Física, mas sim parecem ter reconhecido outras possibilidades, e uma delas se deu pelo conhecimento declarativo. Afinal a Educação Física escolar, não pode se limitar somente às vivências, mas sim ela deve ser compreendida como uma disciplina que possibilita ao estudante um conjunto de conhecimentos (NUNES; COUTO, 2006).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, quando trabalham com o conteúdo esporte em turmas com grande número de estudante, está na dinâmica da aula, isto porque, enquanto alguns jogam, o restante fica sentado na arquibancada, sem ao menos prestar atenção no que acontece nos jogos dos colegas. Sendo assim, uma das possibilidades de diminuir essa problemática, foi a construção do conhecimento declarativo, na qual foi possibilitado que esse “restante” da sala tenha algum aprendizado no momento em que não está jogando, produzindo ao final da aula mais de um elemento contemplado de aprendizagem dentro das aulas de Educação Física, ou seja, além do conhecimento prático (da vivência), também há a construção de um conhecimento conceitual do que se está assistindo.

Além da aprendizagem, podemos observar com as respostas dos estudantes, que houve momentos significativos, marcantes. Selecionamos algumas respostas que marcaram esses momentos.

Momento em que fui goleiro. (Bruno)

O handebol como um todo. Foi muito bom aprender um jogo novo. (Camila)

Momento de fazer gols e bons passes. (Suzana)

Na hora do gol, por que não depende só de mim, mas também dos meus colegas. (Alan)

Quando faço a defesa, por que consigo não deixar o outro time fazer gol. (Gustavo)

Quando fiz um gol e ajudei meu time. (Pedro)

Quando jogo na linha por que é legal ter a bola. (Amanda)

Ficar no gol. Sou boa goleira. (Joana)

Todos os momentos foram marcantes para mim. (Lucas)

É importante relatar aqui, que os estudantes também construíram um conhecimento advindo da aprendizagem coletiva, já que quando estavam dentro de um grupo manifestavam diferentes pontos de vista e opiniões, bem como aquilo que pensavam ser correto, a princípio, era reelaborado ao longo de um processo de aprendizagem baseado na discussão e na possibilidade de ouvir outros colegas. Assim como nos reporta Rego (1995): “É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (p. 94).

Após evidenciarmos os aspectos positivos da pesquisa, agora partiremos para os limites que foram por ela apresentados, bem como as novas possibilidades para uma pesquisa futura, utilizando-se do conhecimento declarativo técnico-tático.

Trabalhar e investigar uma turma recém-chegada na escola, portanto sem um conhecimento prévio do grupo, provocou uma mudança assim que começamos as atividades. O que a princípio seria para eles escreverem, teve que ser modificado para ser falado, visto que, a turma tinha uma grande dificuldade em se expressar na escrita. Talvez uma turma com maior grau de escolaridade ou que o professor tivesse um conhecimento maior a respeito de sua alfabetização pudesse minimizar os problemas enfrentados.

Um trabalho com maior tempo de duração também poderia provocar uma aprendizagem mais significativa aos estudantes, segundo o que vimos no decorrer das semanas de atividades, dando condições do desenvolvimento de uma melhora mais significativa, principalmente, no que se refere à formulação de um jogo mais elaborado.

No decorrer das onze semanas de trabalho sobre o handebol, os estudantes foram avaliados e se avaliaram jogando, obtiveram conhecimento que foram sendo declarados ao longo do tempo da pesquisa. Tivemos conflitos, exposições de diversas opiniões e sem dúvida muito aprendizado. Os conflitos estavam relacionados com os jogos mistos que eram realizados. Os meninos não queriam algumas meninas no time por considerá-las ruins (como

eles se referiam), e assim as meninas também não ficavam confortáveis durante os jogos. Para sanar esta dificuldade, foram realizadas muitas conversas com relação ao respeito à aprendizagem dos outros e também à divisão de jogos por nível de habilidade, com a intenção de proporcionar mais oportunidades efetivas (passar, receber e arremessar a bola) para todos, como foram mencionados anteriormente. Assim como também já citamos, havia uma menina que se sentia confortável (até por sua habilidade e destreza) em jogar com os meninos e assim fizemos. Já entre os garotos não existia grandes diferenças de habilidade que fosse necessário dividi-los para a produção de um jogo com oportunidades igualitárias.

Mais uma vez ressaltamos que não concordamos e nem defendemos as aulas separadas para meninos e meninas na Educação Física, mas que em alguns momentos elas são importantes para reflexão dos próprios estudantes.

Toda essa problemática envolvendo os gêneros dentro das aulas de Educação Física é uma construção social que acaba por influenciar nosso dia-a-dia escolar, assim como Daolio (1995) nos coloca, desde os primeiros anos de vida, são estabelecidos os papéis sociais da criança e futuro adulto na sociedade, por que:

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem (...) Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e estimulam-no aos primeiros chutes (...) em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujar, não suar. (p.102).

De acordo com Altmann (1998), a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física durante anos, foi um dos diversos motivos que reforçou as diferenças de gênero e também não preparou os(as) educadores(as) para atuar em grupos mistos, numa perspectiva de romper as barreiras criadas entre meninos e meninas:

[...] separar meninos e meninas nas aulas [...] é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos e separados (p.103).

Já quando os estudantes foram apresentados ao conteúdo de natureza conceitual, ficava a impressão inicial de que isso seria pouco valorizado, mas as semanas foram passando e os crescimentos e curiosidades aumentando. Tal sentimento foi importante, tendo em vista que a Educação Física escolar ainda carrega uma representação social de uma disciplina somente prática, momentos nos quais os estudantes estão “livres” de conhecimentos teóricos, existindo “somente a utilização do corpo”, sem valorização do cognitivo.

Além da postura dos estudantes, bem como o “susto” inicial dos responsáveis por eles, e da gestão da escola, quando foram apresentados aos objetivos e a proposta da pesquisa, evidenciou uma perspectiva da área que não estabelece muita relação entre aulas que se diferem das vivências práticas. Porém, ao final da pesquisa foi possível identificar que, ao menos os estudantes, construíram uma outra perspectiva para a área na qual os conhecimentos declarativos articulados às vivências práticas ampliam os processos de aprendizagem dos alunos.

Ficou evidenciado também que é preciso um tempo maior de intervenção nas aulas, para que possamos encontrar mais resultados acerca da utilização do trabalho com o conhecimento declarativo em prol do desenvolvimento dos estudantes nos esportes.

Sendo assim, considerando todo o processo das atividades, bem como, as discussões das categorias de análise, e pontuado os limites e as possibilidades, apresentamos a seguir algumas considerações acerca da pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo principal deste nosso estudo, que foi: Identificar e analisar o conhecimento declarativo técnico-tático do jogo de handebol quando o estudante observa jogos da referida modalidade (de seus colegas de sala e de vídeos), foram tecidas aqui algumas reflexões acerca de todo esse processo.

Trabalhar com o conhecimento declarativo, foi importante para possibilitar uma maior participação dos estudantes nas aulas e que eles estivessem mais envolvidos com o conteúdo esporte e com as atividades propostas. A busca era pelo saber conceitual, no que se refere aos aspectos técnico tático da modalidade que, associado às vivências práticas do jogo, foram de fundamental importância no processo de aprendizagem dos estudantes.

No início da pesquisa, foi possível verificar uma certa desconfiança, dos responsáveis pelos estudantes e da gestão da escola, com relação ao nosso trabalho com o conhecimento esportivo, conceitual técnico tático da modalidade de handebol, dentro das aulas de Educação Física na escola. Isso foi possível de ser verificado com a fala dos responsáveis na reunião de apresentação do projeto, que aconteceu após uma reunião bimestral, que é uma prática da escola, na qual ficou evidente que os responsáveis pelos estudantes não acreditavam que trabalhar diferente daquilo que eles conheciam (em cima da técnica do esporte) seria possível e relevante para o conhecimento escolar. A perspectiva da gestão da escola, a qual estava voltada para a reprodução do esporte de alto rendimento, também nos assustava inicialmente. Tais confrontos, reforçam que a nossa sociedade, de maneira geral, ainda tem a ideia de que as aulas de Educação Física na escola estão voltadas para aprendizagem motora dos gestos esportivos, bem como para preparação de futuros atletas, para a conquista de medalhas, o que foi verificado na fala dos responsáveis pelos estudantes e da gestão da escola.

Neste sentido, nosso estudo evidenciou um ganho significativo com vistas a contribuir para a desconstrução desta visão de Educação Física, já que

alcançamos resultados positivos no desenvolvimento de um trabalho com o conteúdo esportivo, através do conhecimento declarativo. Vale ressaltar, que ainda necessitamos de outras pesquisas com essa temática para ampliarmos os resultados, e de fato atingir um maior número de estudantes, e possivelmente reconfigurar o sentido da Educação Física escolar para a sociedade.

Nossa expectativa é que tais estudantes, a partir desta construção, divulguem estes outros sentidos da área e ajudem a fortalecer uma nova perspectiva para a Educação Física escolar. Nesta nova perspectiva, o esporte precisa ser reconhecido como um conteúdo da Educação Física e não como algo que está acima da Educação Física escolar, envolvendo um conhecimento prático, mas também conceitual, e assim envolver um trabalho com o conhecimento declarativo, como foi utilizado em nossa pesquisa, na busca por ampliar a aprendizagem deste conteúdo.

Ao longo de um tempo determinado de trabalho, nos foi possível identificar uma série de manifestações de novos conhecimentos declarativos técnico-táticos do handebol por parte dos estudantes, a saber: o conhecimento das regras básicas necessárias para jogar; o entendimento da dinâmica do jogo (posicionamento em quadra); a questão dos papéis e sub-papéis; a produção de um jogo mais elaborado e o entendimento de um jogo oficial.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, com as observações realizadas pela professora/pesquisadora, os questionários e falas explicitadas pelos estudantes, é possível dizer que, além do conhecimento declarativo que foi desenvolvido nas atividades, houve uma mudança nas características do jogo apresentado pelos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da pesquisa, lembrando que não demos ênfase à vivência exclusiva do jogo, mas que ela aconteceu paralelamente quando trabalhamos com as questões conceituais. Isto significa dizer que o estudante aprende e também melhora seu jogo quando utilizamos as dinâmicas que aqui empreendemos, o que implica em considerar elementos e dinâmicas que vão além do ensino dos gestos motores e da técnica.

Assim, concluo essa pesquisa, e fase profissional, com uma postura sempre na busca pelo conhecimento meu e dos estudantes, e com a sensação de que a cada momento transformamos as aulas de Educação Física escolar

em momentos de crescimento e de aprendizagem. Apesar deste componente curricular ainda ser muito questionado na escola, a sua credibilidade advém de um trabalho comprometido do professor e fortalecido na busca pelo desenvolvimento do conhecimento, pensando o ser humano de modo integral.

Existe um crescimento no número de pesquisas que trabalham com o conhecimento técnico-tático declarativo sobre o conteúdo esporte na Educação Física escolar, porém são necessárias a continuidade, a busca por outras pesquisas e a divulgação destes resultados para os professores, para construirmos um novo cenário para Educação Física escolar.

Encerro esta etapa, no papel de pesquisadora, com a satisfação de ter conquistado algumas metas, como a aprendizagem construída pelos estudantes participantes, bem como, o meu crescimento pessoal no campo pesquisado, e na busca por novos desafios na tentativa de minimizar os limites da pesquisa, e de divulgar este trabalho.

Já como professora universitária, agora no papel de formadora de novos professores, minha busca está em incentivar sempre a aquisição de novos conhecimentos, bem como a divulgação das estratégias que podem ser utilizadas em aula, colaborando para a construção de um grupo que queira sempre aprender mais.

Percebo aqui que não sou só professora ou só pesquisadora, a união desses “papéis” me acompanha desde a minha formação inicial e me conduz a ser o que sou hoje. A tentativa está em entender as dificuldades do dia-a-dia da profissão docente e buscar alternativas para superá-las, tentando fazer sempre o melhor...

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDERSON, J. R. **Cognitive psychology and its implications**. New York: W.H.Freman, 1995.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. fís. esporte** (Impr.) [online]. 2010, vol.24, n.2, pp.205-221. ISSN 1807-5509. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092010000200005>.
- AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1976.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de **Educational psychology: a cognitive view**.
- BALBINOTTI, C. et al. **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAQUEIRO, R. V. A. Empoderamento: Instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.
- BARBANTI, V. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 11(1), 54-58, 2012.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Dinalivro, 1994.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.
- _____. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.2-3, p.84-92, 1999.
- _____. Educação Física. In: GONZALEZ, F; FENSTERSEIFER, P. **Dicionários Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, p. 144-150, 2005.
- _____. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa–ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. "A dominação masculina". **Educação e Realidade**. v. 20, nº 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp. 133-184.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Educação Física no 1o. grau: Conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

_____. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010, p. 1-14. Acesso em: 27 de maio de 2016.

_____. BRACHT V. & GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3a ed. pag. 244/ 246. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 09 de março 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília primeiro e segundo ciclos: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2016.

BRITO, J. **A decisão técnico-tática no jogador de Futebol**. Estudo comparativo dos processos perceptivo-cognitivos inerentes à decisão técnico-táticas em sujeitos dos 12 aos 18 anos, federados em futebol. Monografia de Licenciatura, UTAD, 1995.

CAPARROZ, F. E. **A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1991.

CHI, M. T. H.; GLASER, R. A. Capacidade para a Solução de Problemas. In: Sternberg, R.J. **As Capacidades Intelectuais Humanas: Uma Abordagem em Processamento de Informações**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 250-275, 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. RJ: Vozes, 2010.

COHEN, N. J. Preserved learning capacity in amnesia: evidence for multiple memory systems. In: Squire, L.R.; Butters, N., eds. **The neuropsychology of memory**. New York, Guilford Press, 1984. p. 83-103.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, P. **A decisão tático-técnico em futebol**. Estudo comparativo dos processos perceptivo-cognitivos inerente a decisão tático-técnico em Futebolistas federados de 8 a 18 anos de diferentes estatutos posicionais e anos de prática. Monografia de Licenciatura. FCDEF-UP, 2000.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3421>. Acesso em: 10 de abril 2016.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**. Publicações Europa-América. Lisboa, 1994.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, n. 2, p 40-42, 1996.

_____. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Campinas, Papyrus, 1997.

DARIDO, S. C. J; SOUZA, O. M. **Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola**. 6. ed. Campinas – SP: Editora Papyrus, 2010.

EYSENCK, M. W. & KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva: Um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, H. S. SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFdeportes**. Buenos Aires, ano18, nº182, 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 19 de ago 2016.

FERREIRA, P. **Handebol de salão**. 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil, sem ano.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, J. B. Rumo ao universo... do corpo. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.) **Fundamentos pedagógicos: Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo, SP. Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação Física: as interrelações necessárias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 5, v. 5/7, p. 34-46, dez. 1994.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Universidade do Porto, 1995, p. 11-25.

_____.; PINTO, J. Futebol Português: importância do modelo de jogo no seu desenvolvimento. **Horizonte**, 33, 94-98, 1998.

_____. A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do desporto**, v.1, n. 1, p. 57-64, 2001.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

GONZÁLEZ, F. J. **Influência do nível de desenvolvimento cognitivo na tomada de decisão durante jogos motores de situação**. Revista Movimento, Porto Alegre , v. 10 , n. 1 , p. 3 -14 , 1999

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: **Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v. 2, p.113-181, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

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

GRECO P. J. **O Ensino do Comportamento Tático nos Jogos Esportivos Coletivos**: Aplicação no Handebol. [Tese de Doutorado - Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Iniciação esportiva universal**: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Rev. Bras. Ed. Fis. Esporte**, 20 (5), 210-212, 2006.

GRECO, P.; BASTOS, A.; NOVELI, E.; FILHO, E.; NOCE, F.; PAULA, P.; SOUZA, P. E COSTA, V. **Análise do nível de conhecimento tático em futsal, handebol e voleibol, dos III jogos da Juventude**. INDESP, Brasília, p.82-102, 1998.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

HERRERO, J. A. G. **Entrenamiento en balonmano: bases para la construcción de un proyecto de formación defensiva**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

JORDÃO, R. S. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: CALDAS, A. e RIBEIRO, L. (Orgs.) Sociedade, democracia e educação: qual universidade? **Anais... 27ª Reunião anual da Anped**. Caxambu, MG. 2004. Disponível em: http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_pesquisa_acao_na_formacao_inicial_de_professores_elementos_para_a_reflexao.pdf. Acesso em: 15 de abril 2016.

KNIJNIK, J. D. **Handebol: Agôn: o espírito do esporte**. São Paulo: Odysseus, 2009.

KUNZ, M. C. S. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física**. 1993. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

KUNZ, E. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE: FUNÇÕES, TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1998, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD-UFSM, 1998. p. 114-119.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LEONARDI, T. J. **Pedagogia do esporte: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LOURO, G. L. **“Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”**. Teoria e Educação, nº 6. Porto Alegre, 1992, pp. 53-67.

LUCKESI, C. **Verificação ou Avaliação**: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação, n. 8, São Paulo: FDE, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MAHLO, F. **O acto táctico do jogo**. Lisboa: Editora Compendium, 1970.

MARCHI JR., W. Bordieu e a teoria do campo esportivo. *In*: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (Orgs.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-111.

MEDEIROS, Henrique S. **Conhecimento Tático Declarativo e Processual nas Categorias de Base de Futebol de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Universidade Federal De Minas Gerais – UFMG, 2009.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo... e mente: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1983.

MENDONÇA, Luís F. (2010). **A Importância da Tomada de Decisão no Jogo e no Treino em Futsal**. Porto: L. Mendonça. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. GRIFFIN, L. **Teaching Sport Concepts and Skills**: a tactical games approach for ages 7 to 18. United States: Human Kinetics, 3 ed. 1997.

MORALEZ, J. C. P., GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensinoaprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v.21, n.4, p.291- 99, 2007.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Editora Moraes, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Publicações Instituto Piaget. Lisboa, 1991.

NÉ, R. Balonmano: propuesta para su enseñanza. *In*: NÉ, R.; BONNEFOY, G.; LAHUPPE, H. **Enseñar balonmano para jugar em equipo**. Espanha: Inde, 2000, p. 71-82.

NUNES, T. C.; COUTO, Y. A. Educação física escolar e cultura corporal de movimento no processo educacional. **Anais...** I Seminário de Estudos em

Educação Física Escolar, São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br>, acesso em 19 de ago, 2016.

OLIVEIRA, F. **Conhecimento Processual da Tomada de Decisão em Orientação**: comparação de jovens com diferentes níveis de mestria utilizando um simulador computadorizado. Tese de Mestrado. FCDEF-UP, 2001.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**: léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto alegre, ano 3, nº11, Nov. 99/ jan. 2000. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Construir-competencias-Perrenoud.pdf>, acesso em 15 agosto 2016.

PINTO, R. D. R. V. **Conhecimento declarativo no futsal**: Estudo comparativo de equipes profissionais e amadoras, considerando os anos de prática, idade, estatuto posicional e sistema de jogo. Monografia. Porto, 2005.

PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico – cultural de educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBAS, J. F. M. **Contribuições da praxiologia motriz para a educação física escolar**: ensino fundamental. 2002. 241 f..Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP. Campinas, 2002.

_____. Praxiologia Motriz: Construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, 11(2), 113-120, 2005.

_____. (Org.). **Praxiologia Motriz e voleibol**: elementos para o trabalho pedagógico. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.

RYLE, G. **The concept of mind**. London: Hustchenron, 1969.

ROMERO, E. A. Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Nº15, V.3, p. 226 - 233, Campinas: 1994.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação da área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SCAGLIA, A. J. REVERDITO, R. LEONARDO, L. LIZANA, C. O ensino dos jogos esportivos coletivos: As competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo de organizacional sistêmico. **Movimento, Revista da Escola**

de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, Online, v. 19, n. 4, p. 1-30, out./dez. 2013.

SILVA, R. F. **Aprendizagem significativa**: um processo de construção e reconstrução de si mesmo. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-significativa/6529/>>. Acesso em 02 maio de 2016.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl 2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, P. **Validação de Teste para avaliara a capacidade de decisão táctica e o conhecimento declarativo em situações de ataque no futsal**. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

SOUZA e SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

SOUZA, P. R. C. **Proposta de avaliação e metodologia para desenvolvimento do conhecimento tático em esportes coletivos: o exemplo do futsal**. In: 1º Prêmio INDESP de Literatura Desportiva. 1997. Brasília: Publicações do INDESP, 1999.

SOUZA P. R. **Validação de teste para avaliar capacidade de tomada de decisão e conhecimento declarativo em situações de ataque de futsal**. Dissertação de Mestrado em Treinamento Esportivo - Escola de Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional]. Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2002.

STENBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TENROLLER, C. A. **Handebol para iniciantes**: abordagem recreativa. Porto Alegre: Nova Prata, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente- Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

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

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferença e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 96-107.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU Faculdade de Ciências Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Botucatu, de de 2016.

A pesquisa intitulada A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DOS JOGOS DE HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA tem como objetivo investigar e analisar, o ponto de vista do aluno quando o mesmo observa e descreve sobre jogos de handebol realizados por outros colegas, ou por outras pessoas, e em que medida isso contribui para que ele jogue melhor.

A pesquisa será desenvolvida no decorrer das aulas de Educação Física pela própria professora da turma (que também é a pesquisadora deste estudo) e fará uso de observações e entrevistas, sendo que os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes mantidas em sigilo.

Os riscos que a pesquisa apresenta são aqueles relacionados a prática esportiva, como quedas, fraturas, arranhões e torções, mas que são minimizados com uma orientação adequada. Porém caso ocorra, a pesquisadora se responsabiliza em prestar os primeiros socorros, bem como acionar um serviço de atendimento médico quando necessário. Já os benefícios são de uma participação diferenciada nas aulas de Educação Física, com uma aprendizagem significativa a respeito do jogo de handebol, bem como a experiência da prática esportiva.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, sem que isso cause qualquer prejuízo para eles.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo eu (nome completo) _____ portador(a) do RG n.º _____ e CPF _____, autorizo meu (minha) filho(a) _____ a participar da referida investigação de autoria e execução da Mestranda Talita Fabiana Roque da Silva sob orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional – UNESP/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Assinatura do responsável

Botucatu, ____ de _____ de 20__

Telefones para contato: _____

Informações da pesquisadora E-mail: talitafabianaef@gmail.com

Telefone para contato: (14) 997664512

APÊNDICE 2**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica****Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Botucatu, de de 2016.

Você está sendo convidado/a para participar do trabalho intitulado A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DOS JOGOS DE HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.

Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participasse!

O objetivo do trabalho é investigar e analisar, o ponto de vista do aluno quando o mesmo observa e descreve sobre jogos de handebol realizados por outros colegas, ou por outras pessoas, e em que medida isso contribui para que ele jogue melhor.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém a professora e também pesquisadora utilizará uma dinâmica diferente durante as aulas para que as observações dos jogos e entrevistas possam acontecer.

Os riscos que a pesquisa apresenta, está diretamente ligado e relacionado aos mesmos que podem acontecer nas aulas de Educação Física, como fraturas, quedas, torções e arranhões e, caso venham a acontecer, a pesquisadora (também professora da turma) se responsabilizará em prestar os primeiros socorros e chamar atendimento médico quando necessário. Mas também existem benefícios, como um entendimento do jogo de handebol e a prática esportiva.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora/pesquisadora Talita Fabiana Roque da Silva sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira pessoalmente ou pelo telefone (14) 997664512.

Sua identificação não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa.

Eu _____ aceito

participar do trabalho A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DOS JOGOS DE HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DOS JOGOS DE HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Pesquisador: Talita Fabiana Roque da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52963116.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.539.113

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação de corte empírico que incide sobre a influência do aprendizado de questões técnicas e táticas do handebol sobre a cultura do movimento.

Objetivo da Pesquisa:

identificar se a observação de jogos de handebol permite o desenvolvimento da compreensão conceitual de aspectos técnicos e táticos do jogo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

os riscos são apontados adequadamente como aqueles decorrentes da realização de prática esportiva. A pesquisadora se propõe a realizar esclarecimentos que minimizem a possibilidade de lesões e também a tomar as providências de socorro em caso de necessidade. Os benefícios estão relacionados à aprendizagem de uma prática esportiva e também aqueles relacionados à realização de atividades físicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a investigação em tela pode contribuir para a inserção nas aulas de educação física da dimensão conceitual, técnica e tática, ampliando o rol de aprendizagens nesse campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o TCLE está adequadamente elaborado, respeitando os direitos dos participantes.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Continuação do Parecer: 1.539.113

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto pode ser realizado tal como se apresenta na medida em que respeita os direitos dos participantes, esclarecendo-os sobre os riscos e benefícios e sobre seus demais direitos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_595141.pdf	31/03/2016 21:50:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos.doc	31/03/2016 20:23:23	Talita Fabiana Roque da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCOMITEdeETICA.doc	07/01/2016 15:49:06	Talita Fabiana Roque da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.xls	07/01/2016 11:47:55	Talita Fabiana Roque da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Rosto.pdf	26/10/2015 20:51:56	Talita Fabiana Roque da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 10 de Maio de 2016

**Assinado por: Ari
Fernando Maia
(Coordenador)**

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

APÊNDICE 3

DIÁRIOS DE CAMPO

PRIMEIRA SEMANA: DIAGNÓSTICO

Com o objetivo de identificar o que os alunos do sexto ano da escola sabem a respeito do handebol, fizemos uma avaliação diagnóstica a partir das seguintes questões:

- 1- Como você acha que se joga o handebol?
- 2- Você já jogou ou assistiu o handebol alguma vez?
- 3- Desenhe a quadra de handebol.

Dando sequência a aula da primeira semana, foi realizado um jogo com características do jogo formal para avaliação diagnóstica da prática, e as seguintes instruções foram passadas aos alunos.

- ✓ Não pode entrar na área do goleiro;
- ✓ Só pode dar três passos com a bola nas mãos;
- ✓ Tirar a bola da mão do colega é falta;
- ✓ O jogo deve ser realizado com as mãos, exceto o goleiro.

Observação: antes do jogo ser realizado, foi feita a apresentação da quadra de handebol (suas linhas), através do pega-pega nas linhas de handebol.

Enquanto duas turmas jogavam, as outras duas observavam o jogo. O objetivo da observação foi verificar se as linhas e as instruções que foram passadas estavam sendo respeitadas.

Observo que os alunos são bastante rigorosos quando estão no papel de observar seus colegas e se as regras estão sendo cumpridas, visto que, durante o jogo foram muitos comentários “denunciando” as faltas cometidas e as regras desrespeitadas, como observamos nas falas dos alunos descritas a seguir:

José tem mania de futebol, e quer parar a bola com o pé. (Joana)

Como não pode tirar a bola da mão do inimigo, fica um monte de gente em cima de quem está com a bola. (José)

As meninas têm dificuldade com as três passadas, para mim elas estão dando mais que isso. (Victor)

Tem gente que não tem paciência e tira a bola da mão do adversário mesmo não podendo, não sabe respeitar o jogo. (Amanda)

Toda hora alguém entra na área do goleiro, parece que não presta atenção. (Pedro)

Eles querem ficar perto do gol para fazer o gol, aí acabam entrando na área do goleiro, e quando percebem saem correndo, (risadas). (Gustavo)

Com a observação do primeiro jogo formal de handebol (7x7), os alunos conseguiram identificar algumas particularidades da modalidade:

- ✓ O jogo é mais concentrado próximo a área do goleiro;
- ✓ Existe uma movimentação da equipe que está com a bola;
- ✓ Quem está defendendo faz uma barreira;
- ✓ Tiro livre deve ser a “falta” no futsal;
- ✓ Elas saltam para arremessar para o gol;
- ✓ A goleira fica mais adiantada, e não dentro do gol.

Durante as atividades da primeira semana, foi possível verificar que os alunos não possuem um grande conhecimento do jogo de handebol. A maioria não conhece nem como expectador, o que demonstra uma cultura pouco difundida deste esporte, ao menos para a comunidade na qual estou trabalhando.

SEGUNDA SEMANA: CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Para início da aula, assistimos a um trecho do jogo de handebol feminino Brasil X Estados Unidos, durante o Pan-americano de 2011, foram dez minutos de observação de jogo e os alunos deveriam anotar quais as principais características do jogo.

Após realizar as observações do jogo oficial, fomos até a quadra para a realização do jogo reduzido 3x3, na qual a quadra foi dividida em duas pequenas quadras e enquanto oito jogadores jogavam, o restante observava

com a finalidade de anotar as principais dificuldades que os colegas tinham para alcançar o objetivo que era fazer gol.

Os alunos como não estão acostumados a fazer atividades de observações e anotações, sentem dificuldades. Foi possível verificar que os alunos do sexto ano da escola na qual estamos coletando os dados, possuem bastante dificuldade com a escrita, o que prejudica a nossa intenção inicial de utilizá-la com bastante intensidade. Feita essa observação logo no início das atividades, optei por questioná-los de maneira verbal mais intensa e eu transcrever suas falas.

Para finalizar a aula fizemos uma roda de conversa para discutir o que foi aprendido, as dúvidas, as expectativas atendidas ou não pela aula.

E ouvi as seguintes observações:

Semana que vem vamos jogar de novo? (Alan)

É muito legal jogar handebol. (Suzana)

Precisamos aprender mais sobre o jogo. (Camila)

Existe pênalti no handebol? (Bruno)

Será que um dia vamos jogar como no jogo que assistimos? (risadas) (Everton)

TERCEIRA SEMANA: INÍCIO DAS REGRAS E SISTEMAS DEFENSIVOS.

Inicialmente foi realizada uma conversa sobre as seguintes regras do handebol:

Escanteio – só quando toca por último no jogador adversário;

Lateral – deve ter um pé sobre a linha;

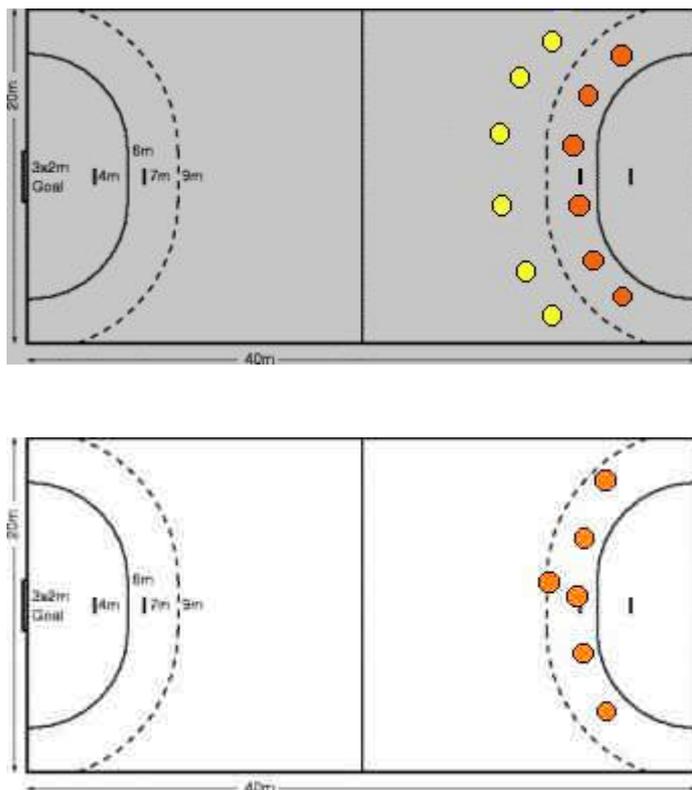
As faltas no handebol e o tiro de nove e sete metros.

Sistemas defensivos:

Sistema 6x0;

Sistema 5x1.

Foram apresentados para os alunos os sistemas defensivos a partir das seguintes figuras:



Após a explicação em sala de aula os alunos foram até a quadra e deveriam, dentro de uma brincadeira, trabalharem os dois sistemas defensivos apresentados, de acordo com a solicitação da professora.

O jogo aconteceu em meia quadra para cada duas equipes (a quadra toda foi utilizada, acontecendo assim dois jogos ao mesmo tempo).

Foram combinados, a princípio, quais seriam as duas equipes que começariam na defesa. Ao sinal da professora eles deveriam formar o sistema 6x0 ou 5x1 (era apitado e mostrado num cartaz). Eles tiveram cinco minutos para se organizarem na equipe e assim decidir a ordem na qual os alunos se marcariam mais a frente, para que todos tivessem a vivência.

Observação: O goleiro era sempre trocado por alguém que já havia estado na defesa, era feito um rodízio.

Quando a equipe que estava na defesa recuperava a posse de bola, trocava as posições de ataque e defesa, assim como quando era realizado um gol.

Após a brincadeira dos sistemas defensivos, foi proposto um jogo oficial (7x7), no qual duas equipes jogavam e duas analisavam e após invertia. A

observação deveria estar focada nas regras e nos sistemas defensivos que foram discutidas no início da aula, com os seguintes questionamentos:

- 1- O sistema da defesa está sendo efetivo? Por quê?
- 2- As regras quando não respeitadas, trazem algum prejuízo para o jogo? Por quê?

Observação: As equipes são sempre formadas de maneira equilibrada e mistas, para que não exista desvantagens para nenhuma equipe.

Nesta aula da semana 3, foi possível notar que as meninas ficaram apreensivas durante os jogos, resultado das diferenças de habilidades entre meninos e meninas.

No final da aula foi conversado com todos sobre as diferenças de habilidades e sobre o respeito que deve existir durante um jogo.

Questiono aqui também as diferenças de atividades para meninos e meninas desde muito pequenos e que nesta fase da vida escolar fica evidente as oportunidades que são retiradas das meninas.

O aluno Lucas, é sempre o jogador principal, visto que os outros alunos ficam com “medo” de arriscar e errar, e acabam passando a bola para que o Lucas finalize as jogadas.

QUARTA SEMANA: QUESTÕES DE RESPEITO, PAPEL E SUB-PAPEL NO JOGO.

Para esta aula considerei importante no momento do jogo formal, dividir o jogo das meninas e dos meninos. Foi feita esta opção para verificar se as meninas quando jogam entre elas sentem-se mais confortáveis e confiantes.

Realizamos uma conversa inicial com relação: Quais são os papéis e subpapéis no jogo? Aqui foi explicado a questão dos Atacantes com posse de bola (ACPB), Atacantes sem posse de bola (ASPB), e dos Defensores dos ACPB e ASPB.

A princípio pareceu confuso e estranho estas questões, geraram certa dificuldade entre os alunos, e então para eles entenderem melhor, na quadra convidei quatro alunos para que demonstrassem quais eram esses papéis. Então quem estava com a bola era o ACPB e o outro da sua equipe era o

ASPB, o aluno que estava marcando quem estava com a bola era o defensor do ACPB e o outro era o defensor do ASPB.

Com esta explicação eles conseguiram observar que o jogo é muito dinâmico, e que estes papéis e sub-papéis mudam a todo momento, ou seja, todos podem e provavelmente terão todas as funções dentro de um mesmo jogo.

Após o entendimento fomos ao jogo formal. O jogo formado pelas meninas foi observado pelos meninos, e em determinados momentos o jogo era “congelado” e aqueles que estavam jogando deveriam analisar as posições de todos em quadra. Estavam desenvolvendo os papéis e sub-papéis no jogo?

A oportunidade era de quem estava no jogo falar e depois os que estavam observando poderiam completar com suas análises.

Observação: no segundo jogo os meninos jogaram e as meninas observaram.

As meninas ficaram mais à vontade e satisfeitas com o jogo que realizaram, do que quando jogam com *alguns* meninos.

Algumas falas dos alunos, referente ao jogo:

O jogo fica em cima de quem está com a bola. (José)

As meninas não conseguem observar o jogo para passar a bola para quem está perto do gol. (Alan)

Quando a professora para o jogo eu consigo ver o que preciso, mas quando a bola está rolando não dá tempo. (Suzana)

Vai muito defensor em quem está com a bola, e o outro fica livre para receber. (Joana)

O goleiro quando tem a posse de bola nunca vai ter um defensor em cima dele, quando está dentro da sua área. Dá tempo dele pensar no que fazer. (Gustavo)

Observação: As meninas estão bem envolvidas na dinâmica do jogo quando jogam entre elas.

QUINTA SEMANA: ANÁLISE DO JOGO OFICIAL.

Análise de vídeo, Brasil campeão mundial no handebol feminino. Primeiro tempo (Brasil x Sérvia).

Os alunos assistiram ao vídeo e deveriam levantar as questões que mais chamaram a atenção.

Quando era possível esclarecer as dúvidas com o jogo em andamento, eu assim fazia. Já quando a explicação necessitava de um tempo maior, o jogo era parado.

Questões levantadas pelos alunos:

Falta de ataque;

Jogo passivo;

Pé na área do goleiro;

Como funcionam os cartões;

2 minutos de exclusão – aparece na tela;

Escanteio (que não é escanteio e sim lateral);

Tiro de 7 metros;

Vale gol de goleiro?

Questões de preconceito (Goleira chamada de *Bucha de canhão* pelo comentarista da televisão);

O que é o scout?

Cartão amarelo para o assistente.

A observação deste jogo oficial, diferente do primeiro jogo assistido (Brasil x EUA), tinha uma visão diferenciada, já que no primeiro jogo o objetivo era verificar a dinâmica do jogo e neste momento era realmente observar questões técnico tática e as regras do jogo.

As questões das punições do handebol são bem complexas e durante esta aula foram explicadas para os alunos, porém sem grande complexidade e profundidade.

Observação: Por conta do tempo não foi possível realizar uma atividade motora na quadra, o que gerou um certo desconforto nos alunos (pois gostam muito de ir para a quadra), mas sem grandes revoltas.

SEXTA SEMANA: APROVEITAMENTO DO JOGO.

Como na semana anterior não foi possível a utilização da quadra para as atividades corporais, na aula desta semana os alunos estavam ansiosos para o “movimento”.

Foi explicado em sala, que os alunos fariam o jogo com características do oficial, bem como fazer a observação do aproveitamento do jogo das equipes.

Para isso eles deveriam se dividir para que cada grupo observasse uma equipe, marcando com X toda vez que fosse: Bola perdida; Bola neutra; Bola ofensiva; Finalizações. Foi explicado aos alunos a questão do aproveitamento do jogo, e o que significa cada um desses elementos.

As equipes foram formadas por mim e eram mistas e equilibradas. Dois grupos jogavam e dois grupos observavam, e após era invertido esta dinâmica.

O jogo era de dois tempos de dez minutos, com intervalo de dois minutos. Em alguns momentos dos dois jogos, foi necessário “congelar” a situação de jogo, para que eles analisassem as condições de jogo.

Observação: ocorreram muitos passes com bola neutra. E onde o jogo chega com este tipo de jogada?

Interessante observar que o grupo que está de fora do jogo analisa com muita criticidade este tipo de jogada, porém quando estão jogando, apresentam o mesmo tipo de atitude. Portanto a análise do jogo e as decisões táticas ainda são deficientes quando estão em ação.

Roda de conversa:

Ocorreram poucas finalizações no primeiro jogo, porque isto aconteceu?

Foram muitas bolas perdidas e pouco aproveitadas, já que poderíamos ter roubado a bola, colocado na ofensiva e finalizar, mas quando estou jogando não consigo fazer isso. (Camila)

Eu falo para eles passarem a bola para mim, que estou bem posicionado para jogar para o gol, mas eles não passam, professora. (Lucas)

As outras meninas não conseguem ver o jogo, elas querem se livrar da bola, e aí não chegamos no gol. (Joana)

Importante ressaltar que o conhecimento declarativo que os alunos apresentavam no início das aulas de handebol, e o apresentado hoje, é sem dúvida muito diferenciado e efetivo, as questões de técnicas e táticas também melhoraram, ainda com certa timidez, mas aconteceram.

É possível observar claramente que os meninos têm uma melhora técnico tática bem mais significativa do que as meninas, até pela experiência de jogos que são proporcionadas a eles, diferentemente das meninas.

SÉTIMA SEMANA: BRINCANDO COM O HANDEBOL

A aula desta semana foi selecionada para que os alunos tivessem uma vivência com brincadeiras envolvendo o handebol.

Para isso foi utilizado dois espaços que temos na escola. A quadra oficial e a quadra de areia. Os alunos foram divididos em quatro equipes mistas e equilibradas. Duas equipes iniciaram um jogo com as regras oficiais em quadra, e as outras duas equipes jogavam na areia o jogo dos dez passes. Após quinze minutos de jogo era feito a troca de ambiente pelas equipes.

Após as duas vivências, os alunos foram reunidos em quadra e fizemos o “pega-pega com bola” e depois todos jogando ao mesmo tempo o “bola ao capitão.”

Terminada as atividades os alunos contaram sobre as experiências vivenciadas na aula.

É interessante notar que mesmo sem que tenha sido pedido pela observação do jogo, eles fizeram. Colocaram as técnicas e táticas apreendidas com o handebol dentro dos jogos e se divertiram bastante.

Alguns comentários:

É legal ver que a gente sabe fazer a defesa em diferentes jogos. (Bruno)

É gostoso jogar bastante. (Pedro)

Foi diferente jogar na areia. A gente deveria jogar handebol lá. (Alice)

Educação Física deveria ser todo dia, faz bem para a gente. (José)

É possível notar que os alunos estão mais à vontade para jogar, sentem mais confiança. As bolas já não são mais passadas para o aluno Lucas (que nota essa diferença), os outros alunos arriscam passes e arremessos ao gol.

OITAVA SEMANA: AVALIAÇÃO.

No decorrer das oito semanas de trabalho sobre o handebol, os alunos foram avaliados e se avaliaram jogando o handebol. Obtiveram conhecimento que foram sendo declarados ao longo dessas semanas. Tivemos conflitos, exposições de diversas opiniões e sem dúvida muito aprendizado.

Quando eles iniciaram o conhecimento deste conteúdo, parecia que seria pouco valorizado, mas as semanas foram passando e os crescimentos e curiosidades aumentando.

A aula de hoje foi marcada por dois momentos: o primeiro é deles todos se verem jogando. Durante a avaliação diagnóstica e a aula da semana sete, eles foram filmados e agora será o momento de assistirem.

O vídeo é rápido, aproximadamente cinco minutos por jogo, mas sem dúvida é marcante.

Os vídeos foram assistidos num clima de descontração e bastante felicidade. Foi preciso reforçar em vários momentos que o objetivo era verificar o jogo e não simplesmente a si mesmo.

Após a euforia inicial foi relatado:

Meu Deus! A gente era muito ruim. (risadas) (Everton)

O jogo era feio, bagunçado. (Patrícia)

As meninas conseguem agarrar a bola agora. (Lucas)

Ainda é diferente do jogo do Brasil, mas está bem melhor. (Joana)

A gente conta as passadas com a bola na mão. (risos) (Amanda)

Nós não fazemos muitas faltas. (Letícia)

Nosso jogo está mais bonito. (Rodrigo)

Após a análise dos vídeos, os alunos responderam a algumas questões teóricas. Que foram as seguintes:

- 1- Desenhe a quadra de handebol e posicione os jogadores de defesa no sistema 5 X 1.
- 2- Quais são os objetivos no jogo de handebol?
- 3- Comente sobre quatro regras aprendidas do handebol.
- 4- Diga um momento marcante para você durante as aulas de handebol.

Alguns dos momentos marcantes relacionados pelos alunos:

Momento em que fui goleiro. (Bruno)

O handebol como um todo. Foi muito bom aprender um jogo novo. (Camila)

Momento de fazer gols e bons passes. (Suzana)

Na hora do gol, por que não depende só de mim, mas também dos meus colegas. (Alan)

Quando faço a defesa, por que consigo não deixar o outro time fazer gol. (Gustavo)

Quando fiz um gol e ajudei meu time. (Pedro)

Quando jogo na linha por que é legal ter a bola. (Amanda)

Ficar no gol. Sou boa goleira. (Joana)

Todos momentos foram marcantes para mim. (Lucas)

NONA SEMANA: RETOMADA DO CONHECIMENTO

Então finalizamos a etapa que estava prevista previamente com a aula da semana 8, mas a pergunta que ainda persistia era: Após algum tempo, será que esta aprendizagem que foi adquirida através do conhecimento declarativo permanece, ou seja, de fato ela se tornou efetiva e significativa? Então retomamos após um período de dez semanas, sem falar sobre o handebol e sem utilizar de observações nas aulas, com um jogo de handebol oficial e com o seguinte questionário para eles responderem:

Qual equipe está observando?

Identifique o sistema tático da defesa que você está observando:

O jogo está bem organizado?

O objetivo do jogo está sendo alcançado?

O que você acha que falta para o jogo ser mais eficiente?

Algumas das repostas dadas pelos alunos estão descritas a seguir:

A equipe amarela joga com o sistema 6x0 e 5x1, dá para perceber isso. (Patrícia)

Eu acho que a equipe azul não sabe direito fazer um sistema de defesa. (Rodrigo)

Não sei identificar o sistema que eles jogam, mas vejo que eles voltam bastante para defender. (Evandro)

O jogo está bonito. Não tem mais aquele monte de gente em cima da bola. (Letícia)

Eu queria que eles jogassem organizados como os vídeos que assistimos a um tempo atrás. Fica mais bonito. Mas está melhorando. (Cátia)

Eu acho o jogo eficiente porque tão fazendo gol. (Leandro)

Segundo o que aprendemos, o jogo é eficiente quando a bola passa nas mãos dos colegas de maneira rápida e com objetivo de chegar no gol e acertar ele, é claro, então acho que está meio eficiente. (José)

É eficiente porque não é mais aquele jogo parado, que ficamos contando os passos com a bola nas mãos. (Joana)

DÉCIMA SEMANA: INTERCLASSES

Na aula da semana 10, tivemos a oportunidade de fazer alguns jogos entre as salas da escola. Como todas as salas de sexto ano tiveram o contato com o handebol, escolhemos essa modalidade. Lembrando que apenas uma das salas trabalhou com o conhecimento declarativo.

As equipes foram divididas de maneira mista e equilibradas, e aqueles que não estavam efetivamente jogando estavam na arquibancada torcendo. Faço aqui uma ressalva para a pergunta que um garoto me fez antes do início do jogo. “Professora, vai ter relatório para a gente responder hoje? Vai ser legal comparar nossa sala com a outra.”

Para essa aula não havia relatório nem questões iniciais para que eles tivessem uma observação dirigida, eu apenas falei para que eles assistissem ao jogo.

No final dos jogos entre as quatro equipes, fizemos uma roda de conversa (a turma da pesquisa) e quando perguntados sobre o que tinham achado dos jogos, eles responderam:

Eu gosto muito de jogar, mas é legal também observar o jogo, a gente aprende mais para depois jogar melhor. (Leandro)

Parece que as outras salas não sabem direito as regras. (Amanda)

Eu falei para o *Jorge* quando a gente estava na arquibancada, que a nossa sala tem o passe de bola mais rápido, as outras ficam demorando e perdem a oportunidade. (Gustavo)

Ganhamos bonito hein *para o*. A gente está sabendo jogar. (José)

Ninguém da nossa sala entrou na área do goleiro. (Suzana)

Quando a gente sabe as regras o jogo não fica parado. E é chato jogo parado, e o nosso não foi. (Lucas)

As meninas estão sem medo de jogar, às vezes jogam errado, mas vão na bola. (Rodrigo)

DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA: ARBITRAGEM

Agora para efetivamente terminar a nossa intervenção, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a posição de árbitro. Pensando que para isso eles devem ter certos conhecimentos sobre as regras e visão de jogo. Não foi cobrado, até porque não tivemos a oportunidade de trabalhar com os gestos da arbitragem. Então quando apitava ele deveria ir até o local e dizer qual foi a penalidade e o que deveria fazer.

Realizamos um jogo com quadra reduzida, acontecendo dois jogos ao mesmo tempo, e cada jogo tinha um árbitro. A cada três minutos eu apitava e eles deveriam realizar um rodízio previamente combinado, na qual todos passariam pelo gol, pela linha e pela arbitragem. Minha posição neste momento foi apenas de observar, só iria intervir caso fosse necessário, e já digo que não foi preciso.

Ao final de todos os jogos fizemos uma roda de conversa para que eles falassem a sensação de ser árbitro do jogo.

Os jogos aconteceram de maneira tranquila e muito respeitosa com os colegas que estavam na arbitragem. Jogos disputados e de maneira geral com os árbitros bem atuantes. Queriam de fato atuar no jogo.

Ao final de todos os jogos fizemos uma roda de conversa para que eles falassem a sensação de árbitro do jogo.

Eu fiquei meio com medo no começo, mas depois gostei. (Lúcio)

Precisa prestar muita atenção no jogo, porque é difícil ver tudo. (Neide)

Parece que você quer que o colega erre para você apitar. (risadas) (Victor)

Eu apitei um tiro de sete metros, mas acho que não foi. (risadas) (Valéria)

Eu gostei muito de apitar, acho que levo jeito. (Carlos)

Você precisa ter todas as regras na cabeça para não fazer besteira. (Everton)

A gente poderia fazer assim com todos os esportes né *pro*? (Leticia)

Eu fiquei preocupada com as regras e não consegui olhar para o jogo de maneira ampla como você fala para a gente fazer. (Alice)

Com as falas dos alunos, é possível identificar que eles gostaram da maneira como as aulas foram conduzidas, e que é notório a efetivação do conhecimento deles a respeito do handebol.