



Educación Física y Ciencia, vol. 22, nº3, e141, julio-septiembre 2020. ISSN 2314-2561
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Educación Física

Conteúdos ofensivos e métodos de ensino do handebol em ambiente escolar: perspectiva a partir da opinião de treinadores

Offensive contents and teaching approaches of handball at school: perspectives from the coaches' speeches

Rafael Pombo Menezes

*Universidade de São Paulo (USP) / Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) /
 Ribeirão Preto, Brasil
 rafaelpombo@usp.br*

Lucas Leonardo

*Lucas Leonardo Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) /
 Faculdade de Educação Física (FEF), Brasil*

Tathiane Krahenbühl

Universidade Federal de Goiás (UFG) / Faculdade de Educação Física (FEF), Brasil

RESUMO:

O objetivo deste estudo foi analisar a opinião de treinadores de handebol de equipes escolares sobre os conteúdos ofensivos e os métodos de ensino preconizados por esses. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com onze treinadores, cujos depoimentos foram analisados com base no método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os principais conteúdos individuais se referiram a) a executar bem os fundamentos e os meios táticos; e b) à evolução organizacional do jogo. Para o ensino desses conteúdos os treinadores apropriam-se majoritariamente do método tecnicista. Já os conteúdos coletivos identificados foram a) a orientação espacial e observação do ambiente; e b) a execução de jogadas ensaiadas, para as quais os treinadores relatam preferir a utilização dos métodos tecnicista e situacional. Conclui-se que a utilização do método tecnicista para o ensino dos conteúdos individuais e coletivos limita a capacidade de tomada de decisão dos jogadores, ao passo que um maior espaço dedicado aos demais métodos (de característica interacionista) promove uma compreensão diferente da lógica do jogo. Tais apontamentos constituem-se como um ponto maior de tensão pelo fato de os treinadores atuarem no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Esporte, Handebol, Formação Esportiva, Esporte Escolar.

ABSTRACT:

The aim of this work was to analyze the opinion of school team handball coaches about the offensive content and the teaching approaches used by them. Semi-structured interviews were conducted with eleven coaches, whose statements were analyzed based on the Collective Subject Discourse Method. The main individual contents referred to as a) the good execution of the technique and the tactical elements; and b) the organizational evolution of the game. To teach these contents, the coaches mostly use the technique approach. The collective contents identified were: a) spatial orientation and environmental observation; and b) the execution of pre-established games, for which the coaches prefer to teach by the technique approach and through game situations. It is concluded that the use of the technique approach to teach individual and collective content limits the decision-making ability of players, and that the increased use of other approaches promotes a different understanding of the logic of the game. These aspects constitute a major point of tension because these coaches work within the school context.

KEYWORDS: Sport Pedagogy, Handball, Youth Sport, School Sport.

Recepción: 26 Julio 2019 | Aprobación: 28 Agosto 2020 | Publicación: 30 Septiembre 2020

Cita sugerida: Menezes, R. P., Leonardo, L. y Krahenbühl, T. (2020). Conteúdos ofensivos e métodos de ensino do handebol em ambiente escolar: perspectiva a partir da opinião de treinadores. *Educación Física y Ciencia*, 22(3), e141. <https://doi.org/10.24215/23142561e141>



INTRODUÇÃO

O esporte, além de ser um dos conteúdos inerentes à disciplina de Educação Física, cujo processo de ensino-aprendizagem se dá com objetivos educacionais específicos, também se manifesta como atividade extracurricular, com a formação de equipes escolares e consequente participação em competições específicas deste ambiente. Nesse âmbito, a pedagogia do esporte se institui como um campo de pesquisa das Ciências do Esporte e se consolida por meio da elaboração de perspectivas de investigação e interpretação do esporte (Galattiet al., 2015). Assim sendo, a Pedagogia do Esporte apresenta contribuições para a formação de diversos aspectos (motores, cognitivos, socioafetivos e culturais) de seus praticantes em contextos variados como escola, equipes de treinamento, iniciação esportiva, projetos sociais e clubes (Machado, Galatti, & Paes, 2012), independentemente da faixa etária e das condições socioeconômicas.

Para Marques, Gutierrez & Almeida (2008) o esporte escolar contempla, destacadamente, aspecto como a justiça social (por democratizar o oferecimento para todos), sendo que a sua prática como componente extracurricular pode apresentar sentidos diversos das aulas regulares, mas deve conservar a formação de um indivíduo cidadão e não, necessariamente, voltar-se à busca por talentos. Essa ação esportiva educacional extracurricular é diferente da ação desenvolvida nas aulas de educação física, contudo, ainda é dotada de caráter educativo (Reverdito et al., 2017). Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre os diferentes protagonistas (como jogadores, treinadores e pais) com as diferentes tarefas inerentes ao jogo, em uma perspectiva de construção do conhecimento a partir das vivências proporcionadas por meio da prática esportiva (Bunker & Thorpe, 1986).

Neste aspecto, as atividades esportivas extracurriculares e a participação em eventos esportivos promovidos entre escolas e entidades estudantis são frequentes no ensino do esporte no ambiente escolar. A preocupação latente em relação à participação desses jovens estudantes em atividades esportivas é salutar, em especial para evitar práticas ligadas à especialização esportiva precoce que podem trazer diversas consequências negativas aos praticantes (Menezes, Marques, & Nunomura, 2014; Santana, 2005).

A competição se constitui como elemento fundamental do esporte e seu processo de ensino-aprendizagem não pode estar desvinculado do aprender a competir, pois é na manifestação competitiva que o esporte se manifesta em sua plenitude (Reverdito et al., 2008). O ensino do esporte não pode ser alienado da sua realidade (Sadi, 2013), sendo a competição um elemento fundamental para a formação esportiva de crianças (Milistetd, Mesquita, Nascimento, & Souza Sobrinho, 2008).

Dessa maneira, a competitividade precisa ser qualificada e não banalizada (Sadi, 2013) no contexto escolar e na faixa etária infanto-juvenil deve ser um complemento das aulas e dos treinos (Milistetd et al., 2008), promovida por uma didática adequada que potencialize a formação de uma base multifuncional. Tal aspecto pode apresentar diferentes implicações para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Considerando o handebol no contexto escolar, Krahenbühl, Rosa, Amazonas, Rodrigues & Leonardo (2018) apresentaram uma revisão sistemática com objetivo de verificar a produção acadêmica sobre o tema e apontaram a existência de lacunas referentes aos aspectos ligados ao seu ensino. Não obstante, também observaram que a escassez de materiais sobre os conteúdos a serem ministrados no ambiente escolar revelam um campo a ser investigado.

Por outro lado, há diferentes esforços na tentativa de revelar os aspectos pedagógicos em diferentes categorias da formação de jogadores de handebol fora do ambiente escolar (Krahenbühl & Leonardo, 2018; Leonardo & Krahenbühl, 2018; Menezes, Ramos, Marques, & Nunomura, 2018; Menezes, Marques, & Nunomura, 2015), que apontam importantes contribuições para tal área.

Diante do panorama apresentado, o objetivo deste estudo foi identificar os conteúdos ofensivos e os métodos de ensino adotados por treinadores de handebol de equipes escolares a partir de entrevistas.

MÉTODOS

Desenho

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se pela preocupação em analisar e interpretar aspectos referentes à realidade da prática e ao conhecimento dos participantes (Flick, 2009). Tais aspectos permitem descrever a complexidade do comportamento humano, no qual se tem o pesquisador como instrumento da produção e da análise descritiva desses (Marconi & Lakatos, 2011; Thomas, Nelson, & Silverman, 2012), bem como pela tentativa de buscar a compreensão e a atribuição de significados a um determinado fenômeno a partir da percepção dos participantes (Trivios, 1987).

Na pesquisa qualitativa a relação entre o pesquisador e o participante constitui-se como um dos principais “instrumentos” de produção de dados pautando-se, dentre outros, nas competências comunicativas do pesquisador (Flick, 2009). O acesso ao pensamento humano é um argumento importante para a essência da pesquisa qualitativa, cuja exteriorização a partir da consciência humana é possível de ser recuperada (Lefèvre & Lefèvre, 2003). Há a preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado e está repleto de sentidos, significados, crenças e valores (Marconi & Lakatos, 2011) pertinentes aos treinadores dos contextos observados.

Além disso, esse tipo de pesquisa apresenta ênfase em elementos humanos de natureza descritiva, valorizando o contexto no qual os participantes manifestam seu conhecimento, a diversidade das perspectivas desses e a reflexividade do pesquisador (Flick, 2009). A comunicação do pesquisador em campo, portanto, é considerada parte explícita da produção de conhecimento (Flick, 2009), possibilitando o acesso a informações que não seriam reveladas por pesquisas de caráter observacional, bibliográfico e/ou quantitativo (Boni & Quaresma, 2005).

Participantes

Participaram deste grupo onze treinadores de handebol (denominados S1 a S11) de um município do interior do Estado de São Paulo envolvidos com a formação de jogadores em ambiente escolar, com equipes de treinamento no contraturno escolar. As equipes dirigidas por esse grupo de treinadores participaram de competições em âmbito Municipal (em uma Liga específica de handebol e em outras competições que incluíam o handebol) e/ou âmbito Estadual (Jogos Escolares do Estado).

Todos os treinadores entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa institucional. No Quadro 1 estão apresentadas as características dos treinadores.

QUADRO 1:
Caracterização do grupo de treinadores de âmbito escolar

Treinador	Idade	Graduação em EF (anos)	Tem curso de Especialização?	Exper. como treinador de handebol
S1	38	1*	Sim	7
S2	52	27	Não	27
S3	27	6	Sim	8
S4	27	6	Não	6
S5	48	28	Sim	9
S6	59	40	Sim	20
S7	52	28	Sim	5
S8	32	9	Em andamento	4
S9	51	29	Sim	14
S10	44	21	Sim	22
S11	43	21	Sim	15

* Graduado há um ano em Educação Física, porém graduou-se anteriormente em outra área.

A média de idade dos treinadores entrevistados foi de 43,0 (\pm 10,8) anos (mín=27, máx=59), graduados há uma média de 19,5 (\pm 12,1) anos (mín=1, máx=38) e com tempo médio de experiência como treinador escolar (específico no handebol) de 12,5 (\pm 7,7) anos (mín=4, máx=27). Todos os entrevistados possuíam formação em nível Superior em Educação Física, sendo que oito são Pós-graduados (lato sensu), dois não participaram e um estava com um curso dessa natureza em andamento.

Tipo e instrumento de pesquisa

Pelo fato desta pesquisa buscar acessar o pensamento dos treinadores, preocupando-se com o processo e com a descoberta de perspectivas relacionadas à opinião desses sobre os conteúdos e o ensino do handebol em âmbito escolar, a abordagem qualitativa mostra-se pertinente e alinhada com tais prerrogativas. Por tal motivo, optou-se pela entrevista semiestruturada, por partir de questionamentos apoiados em hipóteses interessantes à pesquisa e que oferecem, ao longo de sua aplicação, possibilidades para novas interrogativas na medida em que o entrevistado apresenta sua linha de pensamento.

O entrevistado passa a ser participante ativo na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987). A aplicação da entrevista semiestruturada, no que tange à identificação de parâmetros técnico-táticos do jogo (e dos jogadores) de handebol, objetiva a compreensão de processos dinâmicos do jogo e a análise da interação de certas variáveis (Richardson, 1999).

Após a definição dos diferentes critérios de inclusão dos participantes, foram adotados os seguintes procedimentos, em ordem cronológica: 1) contato com o treinador via e-mail, telefone e/ou rede social para a apresentação do pesquisador e do objetivo da pesquisa; 2) agendamento de horário e local da entrevista; 3) entrevista com gravação na íntegra; 4) transcrição da entrevista.

Foram selecionados locais distantes de ruídos para as entrevistas, enfatizando a atenção exclusiva à relação entrevistado-entrevistador e à aquisição do áudio. Os depoimentos dos treinadores foram gravados individualmente em local e data pré-agendados, não coincidentes com o horário de treinamento de suas equipes (Marconi & Lakatos, 2011). As transcrições foram iniciadas no mesmo dia da realização das entrevistas e, ao serem completadas, foram enviadas aos treinadores como forma de validar seu conteúdo e garantir a sua confiabilidade.

Análise dos depoimentos

Após a transcrição os depoimentos foram organizados, tabulados e analisados a partir do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), no qual é possível identificar e reconstruir as ideias semelhantes a partir de um conjunto de discursos individuais sobre um dado assunto (Lefèvre & Lefèvre, 2003, 2012). Esse método baseia-se em perguntas abertas, de caráter discursivo, realizadas com os participantes, de onde se pretende identificar as informações referentes aos pensamentos e às opiniões expressas no discurso sobre um determinado assunto (Lefèvre & Lefèvre, 2003).

No DSC é possível preservar e expressar o discurso de uma comunidade/coletividade pela agregação de trechos dos discursos individuais, nos quais são mantidas a coerência e a constituição de cada uma das partes que o compõem (Lefèvre & Lefèvre, 2003). O DSC pauta-se na Teoria das Representações Sociais descrita por Serge Moscovici, que “preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo” (Crusoé, 2004, p.106).

Desta maneira, o DSC pode revelar diferentes pensamentos entre os participantes, ainda que se discorra sobre o mesmo tema e configure discursos distintos (DSC) com “rótulos” próprios. É possível identificar e reconstruir ideias semelhantes a partir de uma base indutiva diante de um conjunto de discursos individuais, no qual cada DSC reúne e articula os diferentes argumentos sobre uma determinada opinião. Para isso, três figuras metodológicas são importantes no método do DSC (Lefèvre & Lefèvre, 2003, 2012): expressões-chave (ECH - trechos contínuos e/ou descontínuos do discurso que revelam sua essência); ideias centrais (IC - descrição sucinta, fidedigna e objetiva do sentido de determinado discurso sobre uma temática; sintetizam o sentido de cada conjunto de ECH); o próprio Discurso do Sujeito Coletivo (DSC - elaborado em primeira pessoa a partir do conjunto de ECH que possuem a mesma IC).

Assim, a partir dos possíveis agrupamentos e reconstruções dos discursos é possível expressar o discurso coletivo, de modo a não os reduzir a uma categoria única, o que remeteria à quantificação simplista desses (Lefèvre & Lefèvre, 2012). Os DSC foram elaborados por três pesquisadores familiarizados com o tema e com ampla vivência no handebol: o primeiro autor é docente no ensino superior, foi treinador de handebol por 12 anos e pesquisa sobre a modalidade há 14 anos; o segundo autor é docente no ensino superior, foi treinador de handebol por 14 anos e pesquisa sobre a modalidade há 11 anos; o terceiro autor é docente no ensino superior, foi treinador de handebol por 8 anos e pesquisa sobre a modalidade há 10 anos. Foi realizada a concordância consensual pelos pesquisadores para controlar a qualidade (Wright, Carling, Lawlor, & Collins, 2016) na elaboração dos DSC.

Na apresentação dos resultados serão expressas as IC elaboradas a partir dos depoimentos e o DSC correspondente a cada IC. Em cada DSC apresentado serão indicados, de forma sobrescrita, os participantes que compartilharam tais trechos. Pelo fato de o DSC representar a fala de um sujeito coletivo (SC), referir-se-á a esse como SC ao longo da discussão.

Resultados

Após a tabulação das entrevistas foi possível elaborar os DSC a partir das IC identificadas nos excertos. Cabe destacar que ao longo do processo de análise das entrevistas foram identificadas confusões conceituais dos treinadores em relação a conteúdos individuais e coletivos, à técnica e aos meios técnico-táticos. Apesar dessas, os conceitos foram assim agrupados:

- a) Conteúdos individuais (Quadro 2): DSC1 (proveniente da IC-1: “Executar bem os fundamentos e os meios táticos”, opinião compartilhada por todos os treinadores) e DSC2 (decorrente da IC-2: “Evolução organizacional do jogo”, opinião compartilhada por oito treinadores);
- b) Conteúdos coletivos (Quadro 3): DSC3 (proveniente da IC-3: “Orientação espacial e observação do ambiente”, opinião compartilhada por oito treinadores) e DSC4 (decorrente da IC-4: “Executar jogadas ensaiadas”, opinião compartilhada por cinco treinadores).

QUADRO 2:
DSC referentes aos conteúdos técnico-táticos individuais relevantes para o ensino nas categorias sub-14 e sub-17

<p>DSC1: Executar bem os fundamentos e os meios táticos (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)</p> <p>No sub-14 tem que desenvolver os fundamentos básicos para passar a jogar o handebol^{S9,S10,S11}; se ele domina a técnica é muito útil para o jogo coletivo^{S11}. Eles têm que ser capazes de driblar^{S2,S3,S4,S6,S10}, de passar^{S1,S3,S5,S7,S10,S11}, de fazer uma recepção adequada^{S1,S4,S5,S11}, que é o fundamento mais básico que o arremesso, porque o aluno tem que ter a bola pra arremessar^{S1,S4,S5}, embora errem muita finalização no começo^{S7}. Tem que saber fazer a finta^{S5,S10}, embora não seja tão primordial^{S5}, a mudança de direção^{S10} e o desmarque^{S11}. Deve saber se desmarcar^{S2,S7,S9,S11}, pra poder finalizar a gol^{S7}, se posicionar pra dar opção ao companheiro^{S2}, receber, saber passar bem a bola^{S7}. Minha equipe tem dificuldade em fintar rápido e ter uma visão de jogo maior^{S5,S8}.</p> <p>No sub-17 começo a exigir aperfeiçoamento técnico maior^{S4,S7}, do arremesso^{S1,S2,S4,S7}, às vezes de uma posição que não é tão favorável^{S7}, drible^{S4,S6}, passe^{S1,S4,S10}, recepção^{S1,S2}, os três passos^{S2}. Na medida em que der respostas positivas dos fundamentos tem que intensificar mais o exercício e deixar cada vez mais difícil para que tenha a parte técnica mais desenvolvida para as situações do jogo^{S10}. A finalização requer um amadurecimento maior, e no sub-17 tem mais condições de exigir^{S7}, pois já têm experiência, teoricamente já aprenderam^{S6}, conseguem ter uma noção dos três passos, da movimentação de braços^{S2}.</p>
<p>DSC2: Evolução organizacional do jogo (S1, S2, S3, S4, S7, S8, S9, S11)</p> <p>No sub-14 tem que ter um domínio de espaço, um domínio de projeção, tem que ter um domínio em relação ao adversário^{S9}. Deve distribuir a bola, receber passe, avançar^{S9}.</p> <p>O sub-17 todo mundo tem que saber o básico de cada posição na quadra^{S1,S2}, a parte básica de organização, para que pelo menos parem de estar os 6 na bola^{S3}. Deve jogar sem bola^{S4}, desmarcar^{S2,S11}, ocupar o espaço vazio. Peço bastante o jogo sem bola e a movimentação, principalmente se o outro time estiver usando uma defesa alta^{S4}. O que era uma bagunça total [no sub-14], você começa a exigir pelo menos uma organização das fases do jogo; saber que se perder a bola todos tem que voltar para defender, quando for atacar, todos tem que ir atacar^{S3}.</p>

QUADRO 3:
DSC referentes aos conteúdos técnico-táticos coletivos
relevantes para o ensino nas categorias sub-14 e sub-17

<p>DSC3: Orientação espacial e observação do ambiente (S1, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S11)</p> <p>No sub-14 deixo bem à vontade o posicionamento^{S6}, eles têm que estar espalhados pela quadra pra poder conseguir jogar^{S1}. Cobro que consigam se achar em quadra^{S4,S8}, observar o jogo como um todo^{S3,S7}, saber onde tá o parceiro^{S7}. A troca de passe é fundamental, tem que saber pra onde correr pra poder ter a recepção^{S4}, saber o sentido de movimentação que o parceiro está fazendo^{S7}. Pegou a bola, olha para frente, se tem um livre, passa a bola; se não tem, dribla até alguém^{S3}; se o colega estiver livre do lado ele não consegue enxergar^{S8}. Os pontas têm problemas com a movimentação, afundam e ficam; e tem muito armador se movimentando de lado e não consegue ver o ponta^{S7}.</p> <p>No sub-17 a velocidade de raciocínio é extremamente importante; o jogo é muito dinâmico, tem que saber que uma ação vai abrir várias possibilidades pro restante do time^{S1}, buscar superioridade numérica pelos deslocamentos^{S11}. O restante do time tem que saber, por exemplo, que se o central bateu pra dentro, os outros tem que estar abertos pra poder receber a bola^{S1}, quando vai fazer o passe que veja a melhor opção, não simplesmente passe a bola por passar, ou se livra dela, que é normal no sub-14^{S3}. Já tem obrigatoriedade de um sistema e principalmente a movimentação e a recepção deles acho muito importante^{S4}. Além do trabalho que foi feito [no sub-14], já pode cobrar mais a hora de subir no contra-ataque; cobro isso dos pontas e pivôs. Trabalho muito o aspecto ofensivo com os meus goleiros, porque é uma coisa que se você não chamar a atenção, de saber lançar pro contra-ataque, eles também não têm. Ele tem que ter a visão de que a partir do momento que fez uma defesa tem que iniciar um contra-ataque; ele é o primeiro atacante^{S7}.</p>
<p>DSC4: Executar as jogadas ensaiadas (S5, S6, S8, S9, S11)</p> <p>O sub-14 são basicamente jogadas, é esse termo ofensivo, que são situações pra gente chegar ao gol^{S9}. Já começaria umas movimentações ofensivas, umas jogadas ensaiadas não tão elaboradas. Mas o básico eles teriam, que seria o cruzamento, circulação, entrada de segundo pivô^{S11}.</p> <p>No sub-17 acompanho um pouco o que é no sub-14, no ataque simula no máximo três jogadas, e cada jogada com três variações, gosto de trabalhar com pouca coisa bem feita do que um monte mais ou menos^{S6}. Começo a movimentação coletivamente sem ser em jogo^{S5}. Aprendem no aquecimento ou em uma brincadeira a fazer essas movimentações^{S5}, essas jogadas^{S5,S9}, e depois cobro isso no jogo, que normalmente não sai^{S5,S8}, quando sai e faz gol eu falo “tá vendo!”^{S8}. Se a jogada começa com um cruzamento, segue com uma circulação e entrada do segundo pivô e alguém sai livre, muitas vezes eles ficam mecanizados em dar continuidade na jogada, eles não sabem improvisar, mudar, transformar ela em três ou quatro jogadas^{S11}. A visão de que quem está livre arremessa tem que estar o tempo todo sendo colocada na cabeça deles, porque muitas vezes você treina uma situação, é óbvio que pode acontecer e vai acontecer no momento do jogo, e o aluno fica com medo de fazer o gol porque o professor falou para eles fazerem uma jogada, porque ele já está livre no início da jogada^{S11}. Construo com eles as jogadas, fazendo três jogadores, puxando, cruzando, fazendo o número oito; as jogadas são situações de um domínio de total visão de quadra, posicionamento e distribuição de bola, reforçando as questões individuais^{S9}.</p>

Considerando o desenvolvimento dos aspectos tático-técnicos individuais, o DSC1 apresenta de maneira pragmática a necessidade de executar bem o conjunto de técnicas específicas do handebol, ao passo que no DSC2 emerge a ideia de uma evolução organizacional do jogo ao longo das categorias sub-14 e sub-17.

Já no contexto coletivo observou-se inicialmente a preocupação com a abordagem das técnicas específicas do handebol, de alguns meios táticos, da compreensão do espaço e daquilo que os treinadores denominam “jogadas” (ou jogo pré-fabricado).

Quando a temática se referiu aos métodos de ensino adotados pelos treinadores, foi possível elaborar os DSC inerentes aos conteúdos individuais (Quadro 4) e coletivos (Quadro 5) em ambas as categorias.

QUADRO 4:
Ensino dos conteúdos INDIVIDUAIS (categorias sub-14 e sub-17)

<p>DSC5: Método analítico (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)</p> <p>Todo treino meu começo com fundamentos^{S4,S5,S6,S7,S8}, aquela coisa bem tecnicista^{S7,S8}, vem driblando, fazendo finta lateral, finta de braço, mudança de direção^{S10}. No sub-14 o trabalho é mais técnico^{S6}, passe e recepção em duplas^{S2,S3,S4}, um de frente para o outro fazendo passe reto e um olhando pro outro, para aí ter uma facilidade para corrigir, olhando um a um e corrigindo movimento^{S3}. Handebol se não tiver passe nem recepção não tem jogo^{S2}. Trabalho drible com obstáculos^{S2}, de frente, de costas, de lado, às vezes em dupla, ele bate bola na ida e o outro volta^{S6,S7}. Quando tem que aperfeiçoar algum fundamento eu pego exercícios mais analíticos^{S9,S11}; se precisa melhorar o arremesso de ponta, vai repetir esses arremessos e corrigir o gesto técnico^{S11}.</p> <p>No sub-17 continua com o trabalho técnico, quem tem fundamento bom será um bom jogador^{S6}. Vou especificando um pouquinho mais, fazendo arremesso de ponta, induzindo a ir um pouco mais pro fundo, pra entender que vai ter que abrir o ângulo^{S2}. Começa a acertar um pouco mais os três passos, a movimentação no arremesso e a finta^{S2,S5}. Pego o pessoal que tem mais dificuldade e dou uma parte um pouco mais analítica: posição dos braços, base das pernas, uma coisa mais específica. Utilizo o analítico para ele mecanizar o movimento^{S11}. Primeiro saber fazer, agora vamos por em situação de jogo^{S5}.</p>
<p>DSC6: Método situacional (S1, S4, S5, S6, S8, S10, S11)</p> <p>A gente fazia todo treinamento fragmentado, todas as partes, e aí tentava juntar isso no momento que fazia o coletivo^{S1}, e na hora do jogo não sabe que é pra usar, nem como usar^{S5}. Trabalho bastante exercício 1x1, que simulam o jogo, mas que desenvolvam a técnica e a tática individual^{S10}. Depois da parte de fundamento eu entro muito na questão da movimentação deles, já com marcação e ataque que é aquele lance que você vai saber sair 3 a 3, ou puxando um cruzamento duplo, ou engajamento, o que finalizar volta marcando e os outros dois correm pra contra-ataque^{S4}. A partir disso começa a dificultar o próprio exercício, colocar 3x2 e ir aumentando dessa forma. Então eu coloco um pivô mais um marcador, 4x3, sempre em superioridade [o ataque]^{S4}. No sub-17 já começa a trabalhar com 3x3, quarteto^{S6}, trabalho muito com situações de jogo^{S11}. Ponho um defensor que quando levanta um braço, você tem que fingir pro lado contrário do braço, por exemplo^{S8}.</p>
<p>DSC7: Ensino por meio de jogos (S2, S3, S7, S11)</p> <p>No sub-14 trabalho com brincadeira^{S2,S3}, jogos pré-desportivos^{S2,S3,S7}, queimada^{S2,S3}, pega-pega linha, pega-pega com drible^{S3} e brincadeiras de acertar alvos com algo pendurado na trave^{S2}, sem me preocupar com a qualidade do movimento^{S2,S3,S7}. Basicamente desde os 10 anos trabalho com jogos, até mesmo a parte técnica; divido a quadra em 4 e dou um jogo em cada região^{S11}. Se for ficar em fundamento a aula inteira eles desanimam, querem ver o resultado logo, fazer gol^{S7}. Nos jogos a gente dá os toques, não fica limitando os meninos, mas se está jogando a bola de qualquer jeito e está conseguindo fazer o gol, comemora que fez gol, incentiva^{S3}.</p> <p>No sub-17 tento dar um pouco do caráter lúdico; aos poucos diminui a quantidade de brincadeira e nela tem uma cobrança maior; depois já começa a jogar com os exercícios mais específicos^{S3}. São aqueles jogos de bola, todo mundo com bola driblando e tentando tirar a bola do companheiro, todos contra todos^{S2}. Divido a quadra em várias áreas menores, coloco três grupos em cada área, tem que passar a bola pro outro sem voltar pra quem passou pra você, e tem que conseguir fazer dez passes sem deixar o outro time tomar a bola, não vale contato, só interceptar; é uma atividade dinâmica, eles gostam^{S7,S11}. Ou então divido a quadra em duas e ponho dois golzinhos pequenos de cada lado, faço uma área de giz ou de fita crepe, sem goleiro, ou quando a criança é menor pode por um goleiro pra defender só com o pé naqueles golzinhos pequeninhos^{S7}.</p>

QUADRO 5:
Ensino dos conteúdos COLETIVOS (categorias sub-14 e sub-17)

<p>DSC8: Método analítico (S2, S7, S8, S9, S11) No sub-14 é mais deslocamento mesmo, vai buscar a bola, não adianta só esperar ela chegar, tem que ir buscar, quando entende que tem que buscar a bola, no sub-17 ele vai usar como engajamento^{S2}. Exercícios que eu possa colocar variações através de trabalho com bola e às vezes até com aquela coisa básica mesmo, dois, três precisam pegar a bola e vai inverter para o outro na ponta^{S9}. No sub-17 trabalho com cones^{S2,S7}, recebo, corro, ultrapasso o cone, passo para o meu companheiro e tenho que voltar até o cone traseiro, até ficar automático^{S2}. Começo com eles do lado da área correndo, recebendo do goleiro lá na ponta, depois correndo pelo meio, correndo reto no meio, depois coloca marcadores lá^{S7}. Primeiro sozinho depois vou colocando três pra defender, mas não vale defender, só vale o ataque. Depois quem tiver na defesa pode fazer tudo, normal, mas não deixo ainda nesse ponto o jogo^{S8}.</p>
<p>DSC9: Método situacional (S3, S4, S7, S10, S11) No sub-14 uso muito situações 1x1, 2x2^{S11}, 3x3^{S3,S7}, mini handebol^{S3}. No sub-17 entro na situação de jogo^{S4,S11} e quando vai usar o coletivo, ainda não pego muito em cima de posição^{S3}, deixo livre^{S4}. Dou o problema pra eles tentarem resolver na própria dinâmica do jogo^{S4}, questionando^{S4,S10}. Faço muito jogo com duas equipes em quadra e uma de fora, então quando uma toma gol já entra a de fora pra ficar aquele jogo rápido^{S3}. Ainda não uso tanto o 6x6, prefiro dividir em várias equipes, porque se coloca ali 5 ou 6 meninos numa equipe muitas vezes a bola nem vai chegar em 1 ou 2, e eles vão bagunçar muito^{S3,S7}; prefiro dividir em quatro equipes com três, que pelo menos toda hora a bola vai passar na mão^{S3}.</p>
<p>DSC10: Ensino por meio de jogos (S1, S3, S4) No sub-14 ainda levo muito pra parte de brincadeira, deixo eles soltos^{S4}, método global, para que eles desenvolvam a inteligência tática que é tão necessária pro jogo^{S1}. Os jogos reduzidos são interessantes, com aquela progressão até você chegar nas regras do esporte. Por exemplo: trocar passe sem poder se deslocar, sem poder driblar. Tenho feito muito mais isso hoje em dia^{S1}. Uso muitos jogos com quatro equipes ao mesmo tempo, com quatro gols, pelo menos para que saia bastante gols; trabalho num colégio agora que dá essa condição, usar uma quadra que consiga ter quatro gols, com quatro jogos de coletes diferentes^{S3}.</p>

Pautando-se nesses resultados é possível apontar, de maneira geral, que os treinadores preferem utilizar o método analítico (tecnicista), seguido pelo situacional e, por fim, pelo global-funcional para a abordagem dos conteúdos individuais. Já para o ensino dos conteúdos coletivos foi observada uma preferência equilibrada pelos métodos analítico e situacional, seguida pelo método global-funcional.

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram fragilidades do ponto de vista conceitual por parte dos treinadores, especialmente a partir de confusões entre aspectos individuais e coletivos que constituem a fase ofensiva do jogo de handebol, tais como os meios táticos ofensivos. Esse achado reforça a necessidade de investimento na formação dos treinadores, seja durante o período da graduação ou por meio de ações paralelas a essa (Modolo, Madeira, Santos, D'Almeida, & Menezes, 2017; Menezes, Modolo, Santos, & Musa, 2017).

Sobre os conteúdos técnico-táticos individuais ensinados (DSC1), o sujeito coletivo (SC) aborda majoritariamente os aspectos técnicos (como passe, recepção, drible, arremesso) em ambas as categorias. Na categoria sub-17 são abordadas as mesmas técnicas da sub-14, mas os arremessos são exigidos sob condições mais difíceis, requerendo um domínio técnico em maior grau de complexidade para as possíveis aplicações em contexto de jogo (conforme trecho final do DSC1).

A expectativa de maior exigência e ênfase no aperfeiçoamento técnico na categoria sub-17 é justificada pela maior experiência dos jogadores, com substancial aumento de dificuldade e, conseqüentemente, da exigência por rendimento. De maneira complementar, o DSC1 aborda o desmarque como uma importante ação para a continuidade do jogo e para arremessos de regiões próximas ao gol. Tal posicionamento revela a necessidade de primeiro conhecer e desenvolver os elementos técnicos do jogo para, então, passar ao jogo de handebol propriamente dito.

Esse aspecto também é encontrado em outras pesquisas envolvendo professores de Educação Física. Borges, Gaya, González, & Galatti (2017) observaram que profissionais da área elaboram suas ações pedagógicas sustentados na identificação de necessidades associadas ao gesto motor, conceito ligado ao fazer técnico desarticulado das intenções táticas. Especificamente no handebol em contexto extraescolar, esse aspecto não foi preponderante na opinião de treinadores das categorias sub-14 (Menezes et al., 2015) e sub-16 (Menezes et al., 2018), mas se manifestou na sub-18 (Menezes et al., 2018).

O DSC2 aborda questões individuais ligadas à evolução organizacional do jogo ao longo das categorias com implicações para o jogo coletivo. O SC destaca que na categoria sub-14 há pouca organização, quando a expectativa seria de ter orientações para a estruturação do jogo posicionado (Greco, Silva, & Greco, 2012). Esse aspecto se acentua na categoria sub-17 quando o SC menciona que todos devem defender e atacar, o que se configura como um princípio básico da lógica interna do handebol que deveria ser incorporado desde a iniciação (mesmo no contexto escolar).

A boa compreensão do espaço da quadra, a ocupação de espaços vazios e o posicionamento adequado dos jogadores para serem opções de passe (oferecer-se ao companheiro, receber a bola e realizar bons passes) também constituem a tônica do DSC2. Esse panorama faz emergir a ideia de que há ênfase nos aspectos técnicos em detrimento do desenvolvimento estratégico-tático, que deveria ser predominante nas categorias de base do handebol (Krahenbühl & Leonardo, 2018; Menezes et al., 2018; Menezes et al., 2015) e em ambiente escolar.

O SC espera que na categoria sub-14 haja um bom domínio das relações com os adversários e com os espaços da quadra, especialmente das movimentações dos jogadores sem a posse da bola. Na categoria sub-17 a preocupação volta-se à movimentação em função do adversário e à organização em um sistema de jogo, evitando o posicionamento dos jogadores em torno da bola, que dificulta ações individuais e coletivas em uma perspectiva de longo prazo.

Os conceitos concretizados ao longo da categoria sub-14 alicerçam a sub-17, quando os jogadores devem possuir maior vivência e conhecimento de diferentes aspectos do jogo, de fatores associados à capacidade de tomada de decisão e à adequabilidade das ações aos requisitos do complexo contexto do jogo (Menezes et al., 2018). A aprendizagem do jogo perpassa por diferentes níveis de compreensão e, seguindo os preceitos apontados por Garganta, Guilherme, Barreira, Brito, & Rebelo (2015), na categoria sub-14 os jogadores encontram-se em “nível elementar” do jogo (referente à iniciação ao handebol), enquanto na categoria sub-17 espera-se que alcancem o “nível intermédio”, caracterizado pelo desenvolvimento da organização posicional das equipes.

Quando a temática abordada se referiu ao ensino dos conteúdos individuais foi possível identificar maior preferência pelo método analítico (DSC5), seguido pelo situacional (DSC6) e pelo global-funcional (DSC7).

O método analítico preconiza o ensino da técnica fragmentada e alienada do contexto do jogo, a partir de tarefas fechadas em movimentos pré-determinados para obter uma execução eficiente dos gestos motores (Menezes et al., 2014). Além das críticas a essa perspectiva de ensino por limitar o uso do jogo aos aspectos motivacionais, destaca-se que essa produz muitas crianças com pouco sucesso no jogo, com baixo conhecimento sobre os jogos, dependentes de seus treinadores e com técnicas inflexíveis, críticas essas tecidas por autores com importante participação na mudança desse paradigma, colocando o aluno e o jogo no centro do processo de ensino-aprendizagem (Bunker & Thorpe, 1986). É importante, por esse ponto de vista,

preconizar o ensino dos esportes coletivos pautando-se no jogo como ambiente de aprendizagem, pois oferece a estrutura para a ação técnica-tática contextualizada (Scaglia, Reverdito, Leonardo, & Lizana, 2013).

Considerando as inter-relações entre os jogadores, inerentes à lógica, à imprevisibilidade e à complexidade do jogo de handebol, o método analítico mostra frágil. Executar bem os fundamentos não necessariamente vai garantir ao jogador o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e utilizá-las em seu favor na resolução de situações de jogo (Garganta, 1998).

Já a perspectiva interacionista do ensino parte de situações de oposição e colaboração entre adversários e companheiros de equipe, garantindo que princípios inerentes aos jogos coletivos (como imprevisibilidade e instabilidade) estejam presentes, criando um ambiente de indissociabilidade entre tática e técnica (Galatti et al., 2014). Nesse sentido, o método global-funcional (que se baseia nos jogos como elemento central do processo de ensino-aprendizagem) e o situacional (pautado em unidades funcionais menores, oriundas do próprio jogo) contemplam tais prerrogativas.

Os treinadores enfatizam majoritariamente o ensino da técnica, e consideram que a execução dessa seja um pré-requisito para o bom jogo (DSC5), exigindo conhecimentos táticos dos jogadores não preconizados no método analítico. Em contrapartida, as possibilidades de enfatizar a técnica associada à resolução de problemas em contextos complexos (DSC6 e DSC7) parecem fazer mais sentido para a compreensão das próprias ações, por favorecer a participação dos jogadores e o consequente aprendizado. Trata-se de uma importante prerrogativa considerando o contexto escolar investigado, no qual há poucos horários para os treinos semanais, muitas vezes ministrados com equipes mistas (sub-14 e sub-17, masculina e feminina), com escassez de materiais e de espaços para a prática.

É interessante apontar que alguns treinadores optam pelo método global-funcional inclusive quando pretendem desenvolver os aspectos técnicos (DSC7). Essa posição deixa clara a ideia de indissociabilidade entre a decisão a ser tomada e o gesto motor para alcançar tal objetivo, cuja preocupação está centrada no emprego desse para a resolução do problema do jogo, e não estritamente na sua eficiência (Menezes et al., 2014). Nesse contexto, o ensino por meio de jogos vem sendo evidenciado como um importante e rico ambiente de aprendizagem, pois esporte e jogo confundem-se em sua natureza primária baseada no ato de jogar (Reverdito & Scaglia, 2007).

Ao aludir aos conteúdos coletivos o SC espera que os jogadores consigam observar o jogo, passar e receber a bola em bons espaços, suscitando boas possibilidades para tomar decisão. Nesse sentido, é enfatizada a capacidade do jogador de se orientar na quadra e de se oferecer para que os seus companheiros consigam jogar em conjunto (DSC3), destacando uma diferença importante na orientação espacial entre as categorias sub-14 e sub-17.

Todavia o SC se refere na categoria sub-14 ao posicionamento dos pontas próximos à linha de fundo que, por estarem distantes dos armadores (que se posicionam de lado para os pontas – comprometendo a circulação da bola), não proporcionam opções seguras de passe e boas condições de finalização. Essa condição dificulta a consecução dos objetivos supramencionados por ser pré-requisito para aqueles, principalmente por entender que orientação e oferecimento dos jogadores nas situações de jogo são de suma importância para o encadeamento de ações ofensivas (Greco et al., 2012).

O SC menciona a necessidade de ensinar o posicionamento para os jogadores (DSC3) na categoria sub-17 devido à obrigatoriedade de ter um sistema defensivo definido, que perpassa a ideia de que os jogadores não entendem bem o posicionamento (possivelmente em função da ausência desse tipo de aspecto na categoria anterior). Mesmo com essas limitações o SC se refere à maior estruturação do contra-ataque (em relação ao momento de saída), encadeado às demais fases do jogo, na categoria sub-17. Esse contexto revela o aumento da cobrança por desempenho ao longo das categorias, assim como os treinadores entrevistados por Menezes et al. (2018), entretanto sem que haja um entendimento de questões elementares do jogo (como os postos específicos).

Por outro lado, o DSC4 aborda a opção por “jogadas ensaiadas” em ambas as categorias. Feu Molina (2006) caracteriza essa forma de jogo como jogo pré-fabricado, no qual os deslocamentos dos jogadores e da bola são pré-determinados e ocorrem por combinações coletivas fechadas. Essa opção de o SC solicitar aos jogadores que entendam “o início, o meio e o fim” de uma jogada/movimentação pré-estabelecida, vai de encontro ao desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. Assim, a tentativa de resolver um problema de maneira inesperada (fora das normativas da jogada ensaiada) pode ser inesperada até para os próprios companheiros, exatamente por a entenderem em um contexto fechado.

Contraditoriamente, o próprio SC aponta que muitas vezes os jogadores ficam mecanizados em continuar a jogada sem observar se há a possibilidade de um arremesso ou de um passe para outro companheiro que esteja desmarcado (em virtude de automatizar movimentações pré-estabelecidas), cujas limitações são, entre outras, a facilidade de antecipação pelo adversário e o requisito de comportamentos automatizados (Feu Molina, 2006). Esse aspecto vai ao encontro de outro trecho do DSC4, em que há a menção a aspectos como cruzamentos, circulação e entrada de segundo pivô, que possuem certo grau de dificuldade por dependerem de uma boa relação do jogador com o espaço do jogo, com a movimentação dos companheiros e com uma mudança de sistema ofensivo (Fernández Romero, Greco, Vila, & Nascimento, 2012; García, Legarra, Arellano, & García, 2004).

O ensino dos conteúdos coletivos apresentou uma preferência equilibrada pelos métodos analítico (DSC8) e situacional (DSC9), seguidos pelo método global-funcional (DSC10), diferentemente dos achados para os conteúdos individuais. Por ser irreduzível e imprevisível, o jogo torna-se imprescindível para o ensino do esporte por oferecer um ambiente cujas características não-lineares necessitem de estratégias de ensino capazes de sustentar metodologicamente um ambiente instável como o esporte (Scaglia, 2017).

A orientação espacial (DSC3) constitui-se como um aspecto importante nessa etapa do processo de ensino-aprendizagem, por relacionar-se diretamente com a resolução de situações-problema específicas. Tal aspecto é plenamente contemplado pelas escolhas apontadas no DSC9 e no DSC10, sendo que o oferecimento de atividades que consideram a complexidade do jogo, associado aos questionamentos inerentes a esses métodos (visando ao desenvolvimento da tomada de decisão dos jogadores), pode maximizar a aprendizagem dos jogadores sobre o jogo de handebol.

O SC aponta que para a categoria sub-14 é importante enfatizar nos treinamentos as situações de 1x1 até 3x3 (DSC9), e para a categoria sub-17 as situações de 3x3 e 4x4. Trata-se de situações mais complexas, com maior número de interações entre os jogadores, e que estão diretamente relacionadas ao aumento gradual da complexidade do jogo e à aproximação gradativa ao jogo formal.

Os achados deste estudo contrapõem as opiniões dos treinadores da categoria sub-14 investigados por Menezes et al. (2015), que apontaram a preferência pelos métodos global-funcional e situacional, principalmente pela baixa importância atribuída ao ensino por meio de jogos. O ensino por meio de jogos (e de suas famílias) valoriza a compreensão dos esportes coletivos (em específico do handebol neste estudo) dentro da complexidade de seu sistema, pautando-se em tendências não lineares (Leonardo, Scaglia, & Reverdito, 2009).

Partindo de tais prerrogativas, observou-se uma incongruência nos discursos inerentes ao ensino dos conteúdos coletivos, uma vez que somente três treinadores os ensinam por meio do jogo, distanciando-se da sua natureza complexa em direção à fragmentação do jogo em partes menores (método analítico), com marcante descontextualização em relação ao ambiente no qual as decisões serão tomadas (o jogo) (Menezes et al., 2014).

Estriga & Moreira (2013) apresentam a preocupação em estruturar um modelo processual de aprendizagem do handebol, dividindo as etapas de aprendizagens em quatro níveis, compostas por um modelo de ensino que ajusta tanto os conteúdos de aprendizagem em função das capacidades do jovem iniciante, bem como modifica as estruturas e equipamentos, por meio de seis diferentes formas de jogo, que partem de espaços e número de jogadores reduzidos para chegar ao jogo formal de 7x7 ao longo do tempo.

Com esta perspectiva, as possibilidades de aprendizagem tornam-se diferentes entre estas fases de compreensão do jogo. Portanto, as aulas e treinos orientados ao jovem que transita da atenção excessiva à bola devem garantir a gradual descentração do principal implemento do jogo, tanto para as ações ofensivas quanto defensivas, caminhando para a compreensão de que outros elementos do jogo e da maior consciência dos papéis de colegas e adversários, pode refletir na ocupação do espaço de jogo (Garganta, 1998).

Em suma, os destaques dados pelo SC (em relação aos conteúdos individuais) à importância/valorização da técnica e ao ensino pelo método analítico parecem não ser condizentes com os anseios do desenvolvimento por meio do esporte em ambiente escolar. Já em relação aos conteúdos coletivos, a preferência pelo método analítico e o ensino das “jogadas ensaiadas” parece convergir para um contexto que não desenvolve a capacidade de tomada de decisão do jogador, pois reduz a complexidade do jogo por meio de comportamentos estereotipados.

Por outro lado, a preocupação em desenvolver a orientação espacial e a observação do ambiente pelos jogadores parece encontrar respaldo nos métodos situacional e global-funcional, que preconizam as relações entre os diferentes protagonistas e as respostas às demandas do jogo. Foi observada coerência em relação a esses aspectos, principalmente no contexto estudado.

Fomentar o desenvolvimento de conteúdos específicos do handebol não está relacionado à especialização de jogadores, mas ao domínio das ações e ao conhecimento da modalidade, que possibilitarão buscar soluções de ensino-aprendizagem que aproximem o pensamento do jogador à lógica do jogo em ambas as categorias. Para isso, a utilização de métodos de ensino que se pautam no interacionismo parecem ser mais coerentes para sustentar o processo de ensino-aprendizagem, a partir das premissas apresentadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a opinião de treinadores de handebol de equipes escolares das categorias sub-14 e sub-17 sobre os conteúdos ofensivos individuais e coletivos e os métodos de ensino preconizados por esses. Os depoimentos de 11 treinadores foram analisados, revelando um contexto peculiar.

Revelar aspectos inerentes ao ensino do handebol em contexto escolar possibilita reflexões sobre os conteúdos selecionados para as diferentes categorias, bem como as relações desses com os métodos de ensino. A produção de conhecimento sobre o jogo de handebol nas etapas de formação também permite destacar a importância de sua característica de longo prazo, na qual os conteúdos devem ser apresentados paulatinamente em ambientes diversificados de prática, especialmente em contextos dinâmicos e complexos.

A comparação com estudos sobre o ensino do handebol em outros contextos (como clubes e equipes municipais) revelou importantes diferenças entre esses, mostrando a heterogeneidade das práticas de ensino, que muitas vezes se manifestam por linguagens divergentes e não contribui para o estabelecimento de diretrizes na modalidade.

As limitações deste estudo estão centradas na apresentação do cenário específico de um município do Estado de São Paulo, que pode não ser generalizável a outras regiões e/ou a treinadores com experiências diferentes. No entanto, este estudo não possui a pretensão de encerrar tal discussão, mas de promover reflexões a partir dos achados, ampliando o campo de discussão sobre o ensino do handebol em ambiente escolar, mesmo que voltado a equipes competitivas.

REFERÊNCIAS

- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em *Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Borges, R., Gaya, A., González, F., & Galatti, L. R. (2017). Possibilidades de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. *Motrivivência*, 29(50), 104-122.

- Bunker, B. & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R Thorpe, D Bunker & L Almond. (ed.). *Rethinking games teaching*. (pp.7-10) Loughborough: University of Technology.
- Crusoé, N. M. d. C. (2004). A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, II(2), 105-114.
- Estriga, M. L. D., & Moreira, I. Proposta metodológica de ensino no andebol. (2013). In F. Tavares (ed.). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. (pp.123-164). Porto: FADEUP. p. 123-164.
- Fernández Romero, J. J., Greco, P. J., Vila, H., & Nascimento, R. (2012). Sistemas de jogo no ataque. In P. J. Greco & J. J. Fernández Romero (Eds.), *Manual de handebol: da iniciação ao alto nível* (pp. 179-189). São Paulo: Phorte.
- Feu Molina, S. (2006). Organización didáctica del proceso de enseñanza-Aprendizaje para la construcción del juego ofensivo en balonmano. *E-Balonmano*, 2(4), 53-66.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Galatti, L. R., Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., Paes, R. R., & Seoane, A. M. (2014). Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos [Sport pedagogy: tension in science and teaching of collective sports games]. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 153-162.
- Galatti, L.R., Santana, W.C., Silva, Y.P.G., Ferreira, H.B.; Balbino, H.F.; Montero Seoane, A. & Paes, R.R. (2015). Pedagogia do Esporte e Métodos de Ensino: a especialização precoce nos jogos esportivos coletivos. In C Navarro, R Almeida & WC Santana (org.). *Pedagogia do Esporte: jogos esportivos coletivos*. (pp.25-41). 1ed. São Paulo: Phorte.
- García, J. A., Legarra, I. A., Arellano, J. I., & García, T. (2004). Influencia de las variables tiempo y distancia en la eficacia del juego con transformaciones en cuatro equipos de balonmano de alto nivel. Posibilidades para la aplicación en el entrenamiento. *European Journal of Human Movement*, 12, 79-94.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (3 ed., pp. 11-26). Porto: Universidade do Porto/Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F Tavares (ed.). *Jogos desportivos colectivos:ensinar a jogar*. (pp.199-264). 2.ed. Porto: Editora FADEUP.
- Greco, P. J., Silva, S. A., & Greco, F. L. (2012). O sistema de formação e treinamento esportivo no handebol brasileiro (SFTE-HB). In P. J. Greco & J. J. Fernández Romero (Eds.), *Manual de handebol: da iniciação ao alto nível* (pp. 235-250). São Paulo: Phorte.
- Krahenbühl, T., & Leonardo, L. (2018). O ensino do sistema defensivo individual no handebol e suas considerações para a iniciação esportiva. *Pensar a Prática*, 21(1), 194-206.
- Krahenbühl, T., Rosa, M. L. R., Amazonas, S. M. F., Rodrigues, H. A., & Leonardo, L. (2018). Produção científica sobre o ensino do handebol na educação física escolar. *Corpoconsciência*, 22(3), 74-85.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2003). *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa* (1 ed.). Caxias do Sul: EDUCS.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2012). *Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo* (2 ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- Leonardo, L., & Krahenbühl, T. (2018). Proposta de organização funcional do sistema defensivo 3:3 no handebol diante das transformações ofensivas na categoria infantil. *Conexões*, 16(4), 522-538.
- Leonardo, L., Scaglia, A. J., & Reverdito, R. S. (2009). O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. *Motriz*, 15(2), 236-246.
- Machado, G.V., Galatti, L.R. & Paes, R.R. (2012) Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. *Motrivivência*, 39, 164-176.
- Marconi, M. d. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia científica* (6 ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, R. F. R., Gutierrez, G. L., & Almeida, M. A. B. (2008). O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do sport. *Conexões*, 6(2), 42-61.

- Menezes, R., Ramos, N., Marques, R., & Nunomura, M. (2018). Teaching handball to U-16 and U-18 women's teams: coaches' perspective on the long-term. *Motriz*, 24(4), e101838.
- Menezes, R. P., Marques, R. F. R., & Nunomura, M. (2014). Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. *Movimento*, 20(1), 351-373.
- Menezes, R. P., Marques, R. F. R., & Nunomura, M. (2015). O ensino do handebol na categoria infantil a partir dos discursos de treinadores experientes. *Movimento*, 21(2), 463-477.
- Menezes, R. P., Modolo, F., Santos, W. R., & Musa, V. d. S. (2017). Influence of normative institutions of handball for coaches' learning: standpoint of Sao Paulo State coaches. *E-Balomanho.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 183-190.
- Milistetd, M., Mesquita, I., Nascimento, J. V., & Souza Sobrinho, A. E. P. (2008). Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na formação desportiva de jovens jogadores de voleibol. *Journal of Physical Education*, 19(2), p.151-158.
- Modolo, F., Madeira, M. G., Santos, W. R., D'Almeida, M. d. P., & Menezes, R. P. (2017). Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar de um município do Estado de São Paulo. *Movimento*, 23(4), 1203-1216.
- Reverdito, R. S., Galatti, L. R., Carvalho, H. M., Scaglia, A. J., Côtè, J., Gonçalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Developmental Benefits of Extracurricular Sports Participation Among Brazilian Youth. *Perceptual and motor skills*, 124(5), 946-960.
- Reverdito, R. S., & Scaglia, A. J. (2007). A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. *Motriz*, 13(1), 51-63.
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., Silva, S. A. D. D., Gomes, T. M. R., Pesuto, C. D. L., & Baccarelli, W. (2008). Competições escolares: Reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. *Pensar a prática*, 11(1), 37- 45.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Sadi, R. S. (2013). Educação Física e competição: crença no esporte educacional/escolar?. In: R. S. Reverdito, A. J. Scaglia & P. C. Montagner (Org.) *Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados* (pp. 99-122). São Paulo: Phorte.
- Santana, W. C. (2005). Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In R. R. Paes & H. F. Balbino (Eds.), *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas* (pp. 1-24). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Scaglia, A. J. (2017). Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 27-38.
- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Leonardo, L., & Lizana, C. J. R. (2013). O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. *Movimento*, 19(4), 227-249.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física*. (6 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* (1 ed.). São Paulo: Atlas.
- Wright, C., Carling, C., Lawlor, C., & Collins, D. (2016). Elite football player engagement with performance analysis. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 16(3), 1007-1032.