

JOSÉ CARLOS MENDES

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DO
HANDEBOL NO ESTADO DO PARANÁ: ESTUDO DA CATEGORIA
INFANTIL.**

Florianópolis - 2006

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DO
HANDEBOL NO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO DA
CATEGORIA INFANTIL.

por

JOSÉ CARLOS MENDES

Dissertação Apresentada à
Coordenação de Pós-graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina
como Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre

Fevereiro, 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-
TREINAMENTO DO HANDEBOL NO ESTADO DO PARANÁ:
UM ESTUDO DA CATEGORIA INFANTIL.

Elaborada por: **José Carlos Mendes**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em
Educação Física

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Viktor Shigunov – Orientador

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Prof. Dr. Pablo Juan Greco

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado em Educação Física da UFSC, foi um período muito especial de minha vida, pois me proporcionou a concretização de um sonho e um ideal há muito almejado. Relembro e agradeço a todos os que me orientaram, colaboraram e tornaram possível esta realização:

- À UFSC e principalmente ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e ao curso de mestrado em Educação Física, pela oportunidade de vivenciar esta experiência;

- a UNIGUAÇU/FAESI – Em especial aos Diretores Franco Sereni e Moacir Leme (in memorian), que investiram e acreditaram no meu processo de formação, possibilitando o transpor de mais um passo rumo à qualificação docente;

- ao meu orientador, Prof. Dr. Viktor Shigunov, obrigado por confiar em mim e pela oportunidade única dada para a construção deste trabalho, quando muitos pareciam não acreditar que eu tivesse tal capacidade;

- à banca examinadora, pelas contribuições relacionadas à investigação. Especialmente, ao grande amigo Prof. Pablo Greco que contribuiu e contribui muito na minha formação;

- aos participantes da investigação, meus grandes companheiros treinadores, que devem permanecer no anonimato, os jogadores e pais, que ajudaram de forma imprescindível nesta caminhada investigativa;

- aos professores que atuaram como mestres nas disciplinas do curso de mestrado, em especial ao Prof. e amigo Sidnei, que contribuíram, cada um da sua forma, para minhas escolhas epistemológicas e meu amadurecimento científico e social;

- aos alunos da turma de 2004 pelo coleguismo e amizade, com certeza tudo se tornou mais alegre e fácil com vossas presenças;

- aos meus pais, Matheus Mendes Valera e Aparecida de Lourdes Cerezini Valera, pela ajuda imprescindível na minha formação profissional e de cidadão.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

As três pessoas especiais, sem as quais não seria possível a realização deste trabalho, as quais não posso deixar de mencionar:

- ao meu amigo e Prof. Juarez, pelas agradáveis conversas esclarecedoras nos famosos “churrascos filosóficos”, que nortearam meus estudos;

- ao fiel companheiro e escudeiro, quase filho, Rodrigo André Zart, “Nonucho”, pela companhia inseparável durante as filmagens, como também a realização de algumas delas, mesmo nos dias de fortes chuvas e cerração;

- e aquela responsável pelas melhores coisas que aconteceram na minha vida, minha esposa Evandra, que suporta minhas crises, desabafos e minhas loucuras quando me aventuro como eterno goleiro de handebol.

RESUMO

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DO HANDEBOL NO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO DA CATEGORIA INFANTIL

Autor: José Carlos Mendes

Orientador: Prof. Dr. Viktor Shigunov.

Este estudo objetivou caracterizar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento na categoria infantil masculina do Handebol no estado do Paraná. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva-exploratória com 29 jogadores e três treinadores de três equipes do gênero masculino da categoria infantil, filiadas à Liga de Handebol do Paraná. Os instrumentos para coleta de dados consistiram na observação sistemática e direta, com emprego de filmadora nas sessões de treino e posterior categorização das atividades, entrevistas semi-estruturadas com treinadores e aplicação do teste de nível de conhecimento tático. Os dados foram analisados através de estatística descritiva, especificamente frequência e frequência percentual para as atividades das sessões de treino, como também, média e desvio padrão para os dados referentes ao teste de nível de conhecimento tático e os testes de Wilcoxon e Kruskal Wallis para comparação entre os pré e pós-testes. Os principais resultados encontrados ressaltaram que os treinadores empregaram a maior parte do tempo das sessões de treino com atividades com ênfase no treinamento dos elementos técnicos, em que predominavam as funções das tarefas voltadas para a fixação da técnica e aquisição global da técnica, exceto um dos treinadores que utilizou com maior frequência a função de aplicação da técnica. Em relação as condições de realização das tarefas, os treinadores tiveram preferência pela implementação de tarefas de combinação de fundamentos e fundamento individual, normalmente sendo executadas em forma de fileiras ou duplas. Os treinadores assumiram uma conduta de retroalimentação durante as sessões de treino, contudo não aplicaram com clareza os critérios de êxito durante as tarefas. Os jogadores, na maioria das vezes, assumiram uma conduta congruente durante as sessões de treino. Além disso, os jogadores apresentaram níveis baixos de conhecimento tático da modalidade, tanto no pré quanto no pós-teste. Neste aspecto, as sessões de treino parece que não contribuíram para a evolução do desempenho dos jogadores no nível de conhecimento tático. Em suma, as evidências confirmaram a utilização de um modelo tradicional na estruturação das sessões de treino da categoria infantil, com algumas iniciativas incipientes de utilização da metodologia série de jogos, principalmente nos momentos iniciais das sessões de treino.

Palavras-chave: Pedagogia do Esporte, Handebol, Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, Processo de ensino-aprendizagem-treinamento.

ABSTRACT

THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING-TRAINING OF THE HANDBALL IN THE STATE OF PARANÁ: A STUDY OF THE INFANTILE CATEGORY.

Author: José Carlos Mendes
Advisor: Prof. Dr. Viktor Shigunov

This study aimed to characterize the teaching-learning-training process in the masculine of the Handball infantile category in the state of Paraná. So that, was taken place a descriptive-exploratory research with 29 players and three coaches of three teams of the masculine gender of the infantile category adopted to the League of Handball of Paraná. The instruments for collection of data consisted of the systematic and direct observation, was used a video camera to record the training sessions and subsequent classification to the activities, interviews semi-structured with coaches and application of the tactical knowledge level test. The data were analyzed through descriptive statistics, specifically frequency and percentile frequency for the activities of the training sessions, as well as, the average and standard deviation for the referring data to the tactical knowledge level test and the tests of Wilcoxon and Kruskal Wallis for comparison between the pre and poster-tests. The principal found results pointed out that the coaches were using most of the time of the training sessions with activities emphasizing the technical elements. In those activities the functions of the tasks prevailed turned to the fixation of the technique and global acquisition of the technique, except one of the coaches that used the function of application of the technique more frequently. According to the conditions of accomplishment of the tasks, the coaches had the preference to introducing tasks of combination of foundations and individual foundation, normally were executed in form of arrays or couples. The coaches assumed a feedback conduct during the training sessions, however they didn't apply clearly the criteria of success during the tasks. The players, most of the time, assumed an appropriate conduct during the training sessions. Besides, the players presented low levels of tactical knowledge of the sport, in the pre and in the poster-test. From this aspect, the training sessions seem that had not contributed to the evolution of the players' acting in the level of tactical knowledge. Concluding, the evidences confirmed the use of a traditional model in the structuring of the sessions of training of the infantile category, with some incipient initiatives of use of the methodology series of games, mainly in early moments of the training sessions.

Key-words: Pedagogy of the Sport, Handball, Sport Games of Opposition and Cooperation, teaching-learning-training Process.

ÍNDICE

Página

LISTA DE ANEXOS	IX
LISTA DE QUADROS E FIGURAS	X
LISTA DE TABELAS	XI

Capítulo

I. INTRODUÇÃO	1
O problema e sua importância	
Objetivos	
Objetivo geral	
Objetivos específicos	
Definição de termos	
II. REVISÃO DE LITERATURA	7
Metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento dos	
Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação: uma visão	
Histórica.	
O Handebol no Brasil: origem e evolução	
O jogo de Handebol e o processo de formação do Jogador	
Etapa de iniciação	
Etapa de aprendizagem específica	
Etapa de aprendizagem especializado	
Metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no	
Handebol	
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
Caracterização do estudo	
Participantes do estudo	
Caracterização dos participantes	
Instrumentos de coleta de dados	
Procedimentos para coleta de dados	
Análise dos dados	
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
1. Análise pormenorizada das atividades e tarefas das sessões de treino.....	84
2. Exemplo de situações do teste de nível de conhecimento tático	87
3. Respostas e justificativas das situações do teste de nível de conhecimento tático.....	89
4. Roteiro de entrevista semi-estruturada com treinadores	91
5. Carta de apresentação enviada aos diretores das equipes para realização da pesquisa	93
6. Carta de apresentação e consentimento enviada aos treinadores das equipes para realização da pesquisa.....	95
7. Carta de apresentação e termo de autorização enviada aos pais dos jogadores das equipes para realização da pesquisa.....	98
8. Apreciação do comitê de ética de pesquisa em seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.....	100

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro	Página
1. Classificação dos esportes segundo diferentes autores citados por Hernandez Moreno	21
2. Classificação dos esportes segundo Hernandez Moreno	21
3. Classificação dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação em função de diferentes categorias	22
4. Conteúdos a serem desenvolvidos num processo de treinamento a longo prazo.	26
Figura	
1. Fases de desenvolvimento propostas pela metodologia TGFU	14

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Duração (em minutos) e frequência percentual de cada segmento do treino	47
2. Frequência e frequência percentual das funções das tarefas implementadas nas sessões de treino.....	49
3. Frequência e frequência percentual das condições das tarefas implementadas nas sessões de treino.....	50
4. Duração (em minutos) e frequência percentual das condições das tarefas implementadas nas sessões de treino	51
5. Frequência e frequência percentual dos exercícios conforme o modelo de Rink (1985) nas sessões de treino.....	52
6. Frequência e frequência percentual dos exercícios de Fundamento Individual nas sessões de treino.....	54
7. Frequência e frequência percentual dos exercícios de Combinação de Fundamentos nas sessões de treino	55
8. Frequência e frequência percentual dos Critérios de Êxito implícitos nas sessões de treino	57
9. Frequência e frequência percentual da conduta assumida pelos treinadores nas atividades das sessões de treino	58
10. Frequência e frequência percentual da conduta assumida pelos jogadores nas atividades das sessões de treino.....	60
11. Frequência e frequência percentual da classificação das atividades conforme o modo de participação dos jogadores nas sessões de treino.....	61
12. Frequência e frequência percentual da estruturação das seqüências de exercícios nas sessões de treino considerando as funções das tarefas	62
13. Frequência e frequência percentual da estruturação das seqüências de exercícios nas sessões de treino considerando as condições das tarefas.....	64
14. Média e desvio padrão dos resultados pré e pós-testes do nível de conhecimento tático dos jogadores.....	66
15. Resultados do teste de Wilcoxon na comparação dos dados entre o pré e pós teste do nível de conhecimento tático dos jogadores.....	67
16. Resultados do teste de Kruskal Wallis na comparação dos dados das equipes entre o pré e pós teste do nível de conhecimento tático dos jogadores	68

17. Média e desvio padrão dos resultados do pré e pós-teste considerando a experiência esportiva na modalidade	69
18. Resultados do teste de Wilcoxon na comparação dos dados entre o pré e pós teste considerando a experiência esportiva na modalidade	70

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 O problema e sua importância

Os Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação (JDOC) constituem, na atualidade, uma realidade sócio-cultural que ocupa lugar significativo nas sociedades contemporâneas, cuja importância educativa está relacionada ao desenvolvimento e formação multilateral do ser humano. Reis (1994) aponta-os como conteúdos predominantes nas aulas de Educação Física da grande maioria das escolas de ensino fundamental e médio, sendo também muito praticados em clubes e outras instituições, tanto como competição quanto como atividade de recreação.

Nos últimos anos, tem-se constatado um aumento considerável nas discussões sobre as metodologias de ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, com inúmeros assuntos em debate, principalmente nas abordagens pedagógicas utilizadas com crianças e jovens, o que tem ocasionado, em muitos casos, aos professores e treinadores se perceberem “numa rua sem saída” (Bayer, 1994, p.8).

A partir da análise histórica da trajetória do ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, Bayer (1994) afirma coexistir a sucessão de duas correntes pedagógicas opostas, as tradicionais ou didáticas e as ativas. Tais correntes na opinião de Greco (1995), encontram-se ainda presentes, tanto na prática escolar como na prática da iniciação tática nos clubes e escolinhas.

Os métodos tradicionais ou didáticos enfatizam o ensino das técnicas de movimento a partir da aplicação do método parcial ou global, considerando-as pré-requisitos para desenvolver a tática e para estimular a sensação do jogo nas crianças. Nesta corrente pedagógica destacam-se dois processos fundamentais na aquisição: a memorização e a repetição, que permitem plasmar na criança o rigor do adulto. (Bayer, 1994)

Por outro lado, os métodos ativos têm procurado ressaltar que “o jogo se aprende jogando”, baseando-se fundamentalmente no princípio da transferência de informações. Esta corrente considera os interesses da criança e solicitam a partir de situações vividas, a iniciativa, a imaginação e a reflexão pessoal para favorecer a aquisição de um saber adaptado.

Por sua vez, Peñas & Graña (2001) afirmam que, nas últimas décadas, a iniciação esportiva tem posto excessiva atenção na técnica desportiva como conseqüência do processo de racionalização que tem seguido o esporte moderno desde seus inícios nos finais dos séculos XIX. Na iniciação esportiva, esta concepção acabou decompondo as habilidades técnicas em elementos mais simples, ensinando-as de forma seqüencial para depois restituí-las ao jogo.

Os esportes em geral vêm evoluindo de forma intensa ao longo dos anos exigindo que no processo de formação dos jogadores aplique-se uma metodologia que permita o desenvolvimento global e harmônico das capacidades inerentes ao rendimento esportivo.

Assim, a construção de um marco de prática capaz de otimizar o aprendizado das habilidades motrizes solicitadas no handebol se tornou, nos últimos tempos, uma das questões mais importantes a serem resolvidas por parte dos treinadores e professores que trabalham com esta especialidade.

Na literatura específica da área, até meados da década de 1990, a produção intelectual apresentava o ensino do esporte específico mencionando os seus fundamentos e exemplificando com exercícios como ensiná-los. Além de apresentarem justificativas limitadas e questionáveis para os dias atuais, referentes às restrições de determinadas atividades físicas para crianças e adolescentes do gênero feminino, esta produção auxiliava apenas na criação de mitos e preconceitos.

O Handebol, enquanto Jogo Desportivo Coletivo, possui uma estrutura funcional segundo López (1995), onde se estabelecem os riscos, os elementos e as relações que formam a realidade do jogo, dando a este e aos movimentos de cada jogador um componente comportamental e significativo. Os diversos modos de funcionamento motor que tem o jogador durante o jogo, compõem as condutas motoras ou comportamentos motores e se apreciam através dos movimentos que são fáceis de observar e que indicam a maneira pela qual o jogador atua dentro do jogo (deslocamentos, gestos, execuções). Significa compreender como e onde

o jogador se move, que tipo de movimento realiza em um passe ou lançamento, onde se situa e que posição adota.

A partir desta perspectiva, de estruturas funcionais, o jogo de handebol torna-se um ambiente em constante transformação onde o praticante tem de interagir com os companheiros, com adversários e ainda dominar um objeto nas mais diversas situações, isto dentro de um regulamento previamente estabelecido. A sua estrutura de rendimento está baseada na inter-relação dos seus componentes, sendo que, a ênfase na competição é dada pelas ações técnicas e pelas ações táticas em função da própria situação de jogo.

Sendo uma modalidade esportiva que exige a realização de movimentos, técnicos e táticos específicos, que se baseiam no desenvolvimento de elementos tanto de forma individual quanto coletiva, o Handebol impõe uma seleção criteriosa das atividades inerentes ao seu processo ensino-aprendizagem-treinamento, na medida em que são através delas que os jogadores exercitam e adquirem conteúdos alvos de aprendizagem.

Sobre este assunto, Antón (1990) sugere que a metodologia deste processo deve dirigir-se por caminhos de comportamento, da apropriação consciente de situações propostas que favoreçam a criatividade e não da redução da aprendizagem a simples processos de imitação e repetição de repertório de gestos mais ou menos perfeitos como resposta a estímulos isolados.

Segundo Greco & Benda (1998) existe uma trilogia indissociável, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem-treinamento, à medida que o processo de aprendizagem se inter-relaciona com o ensino, mas ambos se concretizam e se otimizam através do treinamento.

O caráter complexo das ações no jogo de Handebol determina que, na orientação pedagógica do seu processo de ensino-aprendizagem-treinamento, exista a presença de referências teóricas que, depois de guiar a definição dos objetivos, possibilitem a seleção de estratégias didáticas mais eficazes para alcançá-los.

Garganta & Pinto (1995) enfatizam que um processo de ensino-aprendizagem-treinamento torna-se coerente e eficaz à medida que estabelece um quadro de idéias e princípios que privilegiem os aspectos mais importantes para orientar a intervenção de quem ensina e de quem aprende.

O Handebol Brasileiro tem participado com freqüência de Campeonatos Mundiais e Jogos Olímpicos. Contudo, estas participações não têm garantido avanços na melhoria dos resultados competitivos. Aparentemente, parecem existir alguns equívocos no processo ensino-aprendizagem-treinamento desta modalidade que ocasiona certa distância das grandes potências mundiais, necessitando o desenvolvimento de novos métodos e formas de treinamento para a diminuição desta distância.

No estado do Paraná o Handebol é uma modalidade esportiva que atrai um número significativo de praticantes. O Estado é reconhecido em nível nacional na modalidade, tendo em vista as dezenas de títulos nacionais alcançados nas diversas categorias, desde a sua inclusão nos Jogos Escolares Brasileiros e Jogos Universitários Brasileiros na década de 70 até a atualidade. Assim, tornou-se referência na formação de jogadores de alto nível que tem suprido as seleções nacionais em diversas categorias. O processo de ensino-aprendizagem-treinamento desta modalidade implementado no Estado, aparentemente, seria um modelo ideal a ser seguido pelo país.

Contudo, na observação dos comportamentos de treinadores e jogadores durante jogos em competições que envolvem as categorias de formação, bem como na análise dos regulamentos que as regem, surgiram indagações de como está sendo organizado e estruturado o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná. Além disso, questiona-se a contribuição das abordagens metodológicas empregadas no desenvolvimento das capacidades técnico-táticas dos jogadores desta modalidade.

Sendo assim, pretendeu-se esclarecer o seguinte problema: Como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem-treinamento na categoria infantil no Handebol ?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a contribuição da estruturação do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no nível de conhecimento tático declarativo dos jogadores da categoria infantil masculino no estado do Paraná.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Classificar as principais atividades das sessões de treino do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil masculino.
- Verificar as funções e condições das tarefas mais implementadas nas sessões de treinamento do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil.
- Identificar os critérios de êxito implícitos nas tarefas, bem como a conduta assumida por treinadores e jogadores nas atividades do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil masculina.
- Catalogar as principais fontes de conhecimento que servem de subsídios aos treinadores no planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil no Handebol.
- Verificar o nível de conhecimento tático declarativo dos jogadores da categoria infantil masculina do Handebol.

1.3 Definição de termos

Categoria Infantil: compreende os jogadores, cujas idades variam entre e 13 e 14 anos de idade. No caso do Campeonato Paranaense Infantil Masculino de 2005, estão aptos a participar desta categoria os jogadores nascidos a partir de 01 de janeiro de 1991 até 31 de dezembro de 1993.

Progressões: são sucessões ininterruptas e constantes de atividades e tarefas que representam estágios de um processo de ensino-aprendizagem-treinamento (Nascimento & Barbosa, 2000).

Atividades: Constituem unidade de ações organizadas que revelam a estrutura participativa e relacional da sessão de treino (Nascimento & Barbosa, 2000).

Tarefas: São padrões de exigências distintas e estabelecidas nas atividades executadas em um determinado prazo (Nascimento & Barbosa, 2000).

Capacidade de Jogo: domínios de ações técnicas e táticas necessárias para enfrentar, de maneira adequada, as situações de ataque de defesa, bem como resolver os problemas existentes no jogo (Guarino, 1996).

Metodologia de Ensino: o estudo de um conjunto de meios dispostos convenientemente para dirigir a aprendizagem (Daiuto, 1982).

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DOS JOGOS DESPORTIVOS DE OPOSIÇÃO E COOPERAÇÃO: UMA VISÃO HISTÓRICA.

Durante a última década surgiram diferentes formas de ensino e análise do esporte, especialmente dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, fruto das inquietações de determinados setores de nossa profissão, tendo em vista o crescente aumento no diálogo almejando a busca de novos procedimentos pedagógicos, com vistas a facilitar o aprendizado.

Garganta (1995) afirma que o desenvolvimento das diferentes modalidades desportivas tem sido influenciado por pensamentos e pelos conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas, sendo inicialmente as modalidades individuais como Atletismo e a Natação, e posteriormente os Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, através de uma transferência direta de meios e métodos, sem a preocupação e a especificidade estrutural e funcional deste grupo de desportos.

Bayer (1994) ressalta coexistir duas correntes pedagógicas de ensino para os Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação: uma utiliza os métodos tradicionais ou didáticos, decompondo os elementos (fragmentação), na qual a memorização e a repetição permitem moldar a criança e o adolescente ao modelo adulto. A outra corrente destaca os métodos ativos que levam em conta os interesses dos jovens e que, a partir de situações vivenciadas, iniciativa, imaginação e reflexão, possam favorecer a aquisição de um saber adaptado às situações causadas pela imprevisibilidade.

Dentre essas duas correntes pedagógicas, Saad (2002) observou a utilização de diferentes metodologias no processo ensino-aprendizagem-

treinamento dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, onde se destacaram as metodologias de ensino denominadas de Metodologia Tradicional (Reis, 1994 e Xavier, 1986), Metodologia da Série de Exercícios (Dietrich, Durwachter & Schaller, 1984), Metodologia de Série de Jogos (Dietrich, Durwachter & Schaller, 1984), Metodologia Crítico-Emancipatória (Kunz, 2000) e Metodologia Estruturalista (Bayer, 1994; Garganta, 1995; Graça & Oliveira, 1995; Greco, 1998; Mesquita, 1997).

A metodologia Tradicional, destacada por Bayer (1994) como a primeira tentativa metodológica de uma racionalização da pedagogia, posto em prática “nos terrenos dos desportos coletivos” (p.56), também conhecida como abordagem mecanicista em razão de ter surgido no período mecanicista, em referência ao corpo mecânico de Descartes, consiste no aprendizado individualizado de um repertório de gestos básicos, ou seja gestos sem os quais o jogador não pode praticar a modalidade esportiva proposta ou escolhida.

Nesta metodologia, segundo Reis (2004), ocorre uma fragmentação do conteúdo do jogo e sua utilização em seqüências pedagógicas de exercícios divididos por níveis de dificuldade numa proposta metodológica do fácil ao difícil e do mais simples ao mais complexo.

O processo de ensino-aprendizagem-treinamento, segundo Xavier (1986), é dividido em três momentos, geralmente utilizando-se dos métodos global, parcial ou misto, promovendo o ensino numa perspectiva que Garganta (1995) considera: “ensinar-se o modo de fazer (técnica) separada das razões de fazer (tática)” (p.14)

A literatura dessa abordagem apresenta milhares de atividades, tidas como educativas que possibilitam a prática em duplas, colunas e fileiras privilegiando o aprendizado do indivíduo em detrimento do coletivo. Essa prática direciona o jogador à aquisição de gestos técnicos, utilizados de maneira idêntica quaisquer que sejam as situações de jogo, tornando os educativos, segundo Canfield & Reis (1998), deseducativos, tendo em vista que a prática acontece em situações estáveis, inexistentes no jogo propriamente dito.

Por outro lado, a simplicidade da abordagem, a direção, programação e avaliação das atividades de cunho unilateral, ou seja centrada no técnico, são vantagens que possibilitam sua utilização na atualidade. Comprovadas nas considerações de Garganta (1995) e Greco (1995), que uma aula de abordagem

dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação nos anos 90 apresenta-se quase da mesma forma da década de 60, ou seja, dividida em três partes fundamentais: 1ª parte - aquecimento com ou sem bola (habitualmente sem bola); 2ª parte - corpo principal da aula onde são abordados os gestos técnicos específicos da atividade considerada, através de situações simplificadas, com ou sem oposição; 3ª parte - em função do tempo disponível, utilizam-se formas jogadas (jogos reduzidos ou jogo formal).

Neste sentido, Reis (2004) vislumbra a utilização dessa metodologia, em especial o método parcial, no aprimoramento da técnica específica entre as fases de direção e especialização (Greco, 1998, p.77), visto que o método parcial possibilita: o aperfeiçoamento da técnica, a facilitação da aprendizagem pela fragmentação dos movimentos e pelos níveis de dificuldade, o domínio dos fundamentos pela repetição e automatização dos gestos.

Na tentativa de auxiliar a Metodologia Tradicional, surge uma forma alternativa de ensino dos Jogos no início da década de 60 do século passado denominada Série de Exercícios, conceituada por Dietrich, Durwachter & Schaller (1984, p. 11) como “uma série de formas de exercícios na metodologia de jogo, organizadas segundo pontos de vista metodológicos”. Todavia, ainda apresenta como característica central o ensino através da aprendizagem de técnicas básicas e formas analíticas.

Saad (2002) constatou que essa metodologia decompõe as técnicas básicas em partes que são exercitadas por seqüências de exercícios, do simples para o complexo, para chegar ao gesto ideal, na perspectiva de possibilitar o aprendizado, através de uma infinita combinação de exercícios metodológicos.

A Metodologia de Séries de Exercícios está alicerçada pela aplicação das noções de progressão, refinamento e aplicação, os quais foram definidos por Rink, citada por Graça (1995), “como fulcrais dos processos de estruturação e condução do ensino” (p. 29). A noção de progressão é entendida como a manipulação do grau de complexidade das tarefas, já o refinamento refere-se à qualidade de resposta dos alunos e, por fim, a aplicação aborda sobre a colocação de situações e ou de auto-avaliação.

A mesma autora, citada por Graça (1995), a respeito da progressão no ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, estabeleceu quatro níveis de complexidades para as situações de exercitação:

- **situações de tipo 1:** exercitação das habilidades simples sem oposição;
- **situações de tipo 2:** exercitação da combinação de habilidades ainda sem oposição;
- **situações de tipo 3:** exercitação em situações de oposição simplificada, formas parcelar de jogo, número reduzido de jogadores em vantagem ou igualdade numérica;
- **situações de tipo 4:** exercitação em situações muito semelhantes ao jogo formal.

Contudo, cabe à Metodologia Série de Exercícios as críticas das abordagens tradicionais, segundo Graça (1995), de apresentar o ensino em dois momentos distintos: o primeiro abarcando o ensino das técnicas básicas em situações isoladas e o outro reservado para o jogo completo, normalmente muito desapoiado em termos de ensino explícito.

Caracterizando-se esse como principal ponto negativo da metodologia, como ressalta Saad (2002) “o isolamento das partes deixa sem efeito a dramaticidade do jogo, o que faz com que se perca velozmente a motivação para a aprendizagem” (p.37).

No começo dos anos 70, segundo Greco (1995), começa a ser introduzido o conceito recreativo dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, também denominado Série de Jogos. Bayer (1994) o denomina como “Lúdica Desportiva”, onde todas as atividades se caracterizam pelo aspecto coletivo de sua prática, propondo partir do todo para chegar ao elemento em contraposição à idéia mecanicista das metodologias existentes.

Essa metodologia procura propiciar aos principiantes, segundo Dietrich, Durwachter & Schaller (1984) a oportunidade de vivenciar o jogo que desejam aprender, respeitando desde o início sua idéia fundamental, crescendo em conhecimento para experimentar formas mais difíceis. Garganta (1995) ressalta a utilização de jogos criativos para fomentar o aprender jogando, sendo que a técnica surge para responder às situações globais impostas pelo jogo.

A Metodologia Série de Jogos permite um jogo criativo com exigências de soluções motoras variadas, cuja base é o individualismo, conseqüentemente ocasiona “lacunas táticas e descoordenação nas ações coletivas” (Garganta, 1995, p. 20). Apesar de possibilitar boa noção tática do jogo e os alunos tenderem

a gostar da aula, apresenta uma construção lenta do jogo, residindo neste aspecto a principal desvantagem desta metodologia.

A Metodologia Crítico-Emancipatória surge na década de 90, concebida para a Educação Física Escolar, tendo como seu principal precursor Kunz (2000) que enfatiza o ensino dos esportes através de uma ampla reflexão capaz de causar uma transformação didático-pedagógica do ensino escolar, possibilitando a educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. O autor ressalta que:

“A educação é sempre um processo onde se desenvolvem ações comunicativas. 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 funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica” (p. 31)

Essa metodologia encontra apoio nas afirmações de Pereira (1994) de que uma Educação Física conscientizadora tem o compromisso de transformação ajudando na problematização do social, no questionamento da realidade, pois a conscientização pressupõe bem mais do que a simples denúncia de situações, mas visa desmistificações e ações concretas.

A Metodologia Crítico-Emancipatória pode ter sua origem central na idéia da Fenomenologia, à medida que, segundo Bayer (1986), trata o ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação através dessa idéia onde a intenção na ação de jogar deve supor:

- uma referência ao vivido e a experiência anterior do jogador (a seu ofício);
- a elaboração de um projeto, de um objetivo, quer dizer, à vontade de modificar ou de fazer evoluir a realidade social;
- a referência contínua à situação presente em que se desenvolve a ação.

Desta forma, evidencia-se um valor importante à atividade perceptiva do jogador que deve estabelecer uma hierarquização dos elementos que sustentam suas ações, a partir dos significados que cada indivíduo infere às diversas situações, podendo, no entanto, originar pontos de vistas diferentes para a

mesma situação, visto que os significados de uma mesma situação variam de um jogador para outro.

Assim, percebe-se que a Metodologia Crítico-Emancipatória considera que a utilização do esporte, atualmente, centra-se somente no caráter competitivo, que privilegia os aspectos técnicos e táticos, sem possibilidades de sua utilização como um meio educacional, de caráter lúdico, onde as brincadeiras e jogos aplicados desenvolvam além das qualidades físicas, também as habilidades emocionais, sociais e especialmente o gosto pela prática modalidade.

Ainda na década de 90, a literatura esportiva (Garganta, 1995; Graça & Oliveira, 1995; Greco, 1998 e Mesquita, 1997), segundo Saad (2002) apresentou uma nova metodologia para o ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação que pode ser denominada de Estruturalismo. Para Bayer (1994), essa abordagem está baseada em uma prática transferível, uma pedagogia das intenções, onde cada jogador desenvolve sua ação no campo de jogo, com uma intenção que modifica a ação presente, exigindo dos demais jogadores intenções que se articulem entre si.

Para tanto, essa Metodologia propõe modificações estruturais no jogo que reduzam a sua complexidade (simplificação das regras, números de jogadores, modificação do espaço de jogo e equipamentos, entre outros), contudo essas modificações devem conservar os objetivos e elementos essenciais do jogo. Garganta (1995) afirma que o objetivo central desta metodologia consiste no desenvolvimento de uma disponibilidade motora e mental do praticante distantes da simples automatização de gestos, centrada na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço do jogo, bem como de formas de comunicação e contra-comunicações entre os jogadores.

O processo de simplificação da estrutura complexa do jogo leva a sua inevitável divisão, que, no entanto, deve respeitar aquilo que o jogo tem de essencial, ou seja, “a cooperação, a oposição e a finalização” (Garganta, 1995, p. 22).

Saad (2002) afirma existir uma relação dialética entre o ataque e a defesa nos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, e que a manutenção da conexão interna do jogo ocorre a partir de três variáveis: as fases (que caracterizam as situações fundamentais do jogo), as formas (que caracterizam as estruturas de complexidade do jogo durante as fases) e os fatores (que

caracterizam as ações individuais e coletivas do jogo, comportamentos técnicos e táticos de harmonia com as fases e formas).

A Metodologia Estruturalista possibilita uma compreensão conjunta das ações técnicas e táticas desde o início do processo ensino-aprendizagem-treinamento, já que as modificações estruturais não alteram a essência do jogo, o que resulta numa exercitação em situações reais de jogo que exigem dos jogadores, segundo Greco (1998), o desenvolvimento de situações táticas que implicam em tomar decisões executando técnicas específicas de cada modalidade.

Portanto, esta metodologia oferece uma redução da complexidade do jogo, para facilitar a assimilação dos praticantes, contrariando a divisão em elementos ou fundamentos estabelecidos na Metodologia Tradicional, apresenta o processo ensino-aprendizagem-treinamento dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação em estruturas funcionais que permitem uma aprendizagem referenciada a princípios de ação e regras de gestão do Jogo.

No romper do século XXI, aparecem duas abordagens metodológicas, que podem ser consideradas emergentes no ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, o Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games For Understand – TGFU) de Bunker e Thorpe apud Graça (2002) e a Escola da Bola de Kroger e Roth (2002).

A TGFU, segundo Graça (2002), foi sistematizada nos seus traços fundamentais por Bunker e Thorpe num pequeno artigo intitulado “A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools” publicado no Bulletin of Physical Education, em 1982, que atualmente vive uma fase de grande vitalidade e rejuvenescimento. Este modelo preconiza o desenvolvimento da capacidade de jogo subordinando o ensino da técnica à compreensão tática do jogo, ou seja, o ensino do “Porquê? para o ensino de Como?” (Thorpe e Bunker, 1989).

De acordo com Bunker e Thorpe, citado por Graça (2003), este modelo se dividiu em 6 fases, conforme destaca a figura 1, centrado na idéia de que “o jogo se aprende jogando”.

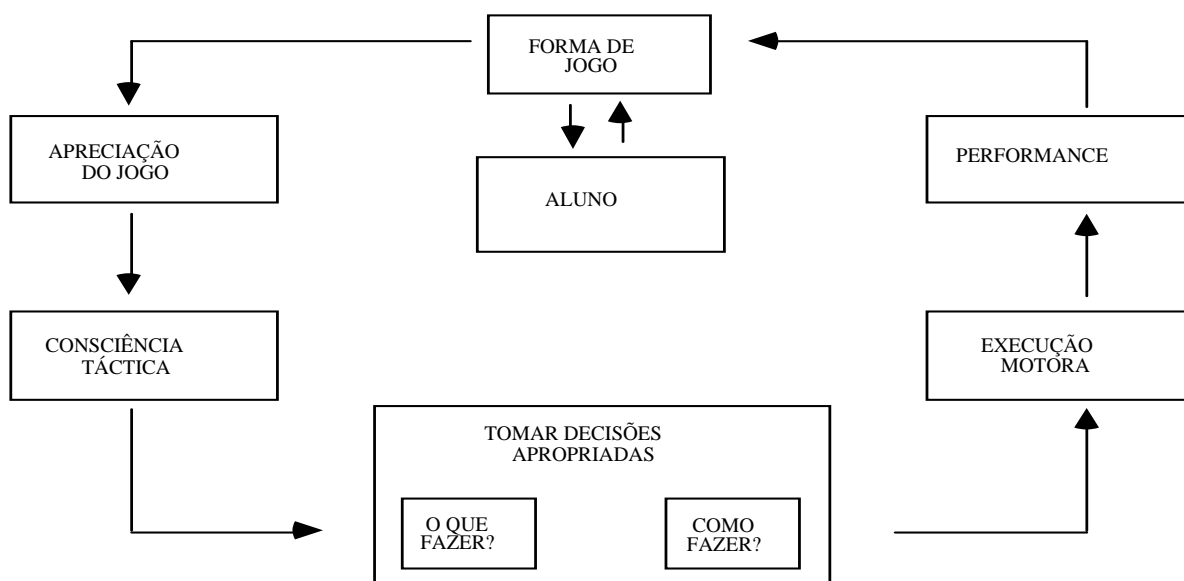


Figura 1. Fases de desenvolvimento propostas pela metodologia TGFU.

Fonte: Graça, 2002.

A primeira fase consiste da apresentação de uma forma modificada de jogo adequado à idade e ao nível de experiência dos alunos, com a intenção de confrontar os alunos com os problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e atuar nele. A fase seguinte consiste na apreciação da regras do jogo e o efeito que a introdução ou modificação das regras exerce na forma como se pontua, no que se pode ou não fazer.

As terceira e quarta fase englobam compreender a conscientização dos problemas táticos do jogo, privilegiando a compreensão das táticas elementares, através da identificação dos problemas táticos do jogo; e a contextualização da tomada de decisão em torno das questões: o que fazer? e como fazer, colocando à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo em referência aos princípios táticos anteriormente apreendidos e às possibilidades das ações, onde as decisões são suportadas e condicionadas pelo repertório de habilidades disponível e pela capacidade de mobilizar e aplicar as habilidades no fluxo de acontecimento do jogo, respectivamente.

A quinta fase, que se preocupa com a aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo, reconhecendo a necessidade de visar especificamente o trabalho das habilidades técnicas, mas que deve ser precedido pela exposição a problemas táticos. Conclui-se com a sexta fase, a qual enfatiza a performance, ou seja, a

consolidação da qualidade de jogo praticado, o que, por sua vez, abre as possibilidades de um novo ciclo.

Em suma, o modelo adere a um estilo de ensino de descoberta dirigida, onde o jogador, exposto a uma situação problema, é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, a explicá-las, auxiliado pelas questões estratégicas do treinador, com objetivo de trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo. (Graça, 2002)

A abordagem pedagógica Escola da Bola (Kroger & Roth, 2002) preconiza o resgate das atividades que as crianças vivenciavam nas ruas, parques e praças num passado não tão distante, onde a convivência com as demais crianças possibilitava vivências de inúmeras experiências motoras, cognitivas e sociais.

Nesta perspectiva, Kroger & Roth (2002) salientam que as crianças deveriam primeiramente aprender somente a jogar com liberdade, reconhecer e perceber situações de forma correta e compreendê-las desde o ponto de vista tático. Contudo, ressaltam que junto a isso devem incorporar, no seu conhecimento, as formas de compreensão das regras dos jogos, assim como o tipo e a qualidade da realização de seus movimentos.

Desta forma, Kroger & Roth (2002) estruturaram a metodologia Escola da Bola alicerçada por três pilares: jogos orientados para a situação, orientação para as capacidades coordenativas e orientação para as habilidades.

O pilar dos jogos orientados para a situação, ou para o aprendizado das peças táticas, segundo Kroger & Roth (2002), consiste na possibilidade de oportunizar à criança aprender a jogar, através de jogos em formas de elementos táticos para construir o jogo. Este pilar, fundamentalmente, tem como objetivo, conforme relatam os autores:

“o desenvolvimento da capacidade de jogo geral, da competência tática básica (objetivo). Serão oferecidas formas de jogadas que são construídas tornando-se os elementos básicos para construir a idéia do jogo (conteúdo). Estes jogos devem ser apresentados às crianças e deixar que estas joguem”. (Kroger & Roth, 2002 p.15)

Por outro lado, o pilar orientado para as capacidades fundamenta-se na melhoria da coordenação com bola, devendo ser melhorados os pré-requisitos e

os condicionantes coordenativos relevantes para o rendimento nos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação de forma precisa e breve. Para tanto, existe a necessidade de enfatizar o treinamento das capacidades coordenativas e pré-requisitos coordenativos do rendimento, tendo em vista que do ponto de vista biológico, segundo Weineck (1999) a base para o desenvolvimento da coordenação encontra-se muito mais preparada e adaptada do que para o desenvolvimento da força e da resistência, mediante o rápido desenvolvimento do Sistema Nervoso Central (SNC) em relação aos outros processos de amadurecimento e crescimento.

Por fim, o pilar orientado para as habilidades objetiva a melhoria das atividades básicas de domínio de bola, alcançado através da exercitação de técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver melhor as possibilidades técnicas, sendo então importante utilizar materiais de construção das atividades que sejam passíveis de transferência e gerais a todos os Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, permitindo uma exercitação de elementos individuais por si próprios, de forma simples, e também combinados uns com os outros.

O objetivo da Escola da Bola, segundo Greco (2004), é que as crianças possam provar, experimentar de forma rica e variada, diferentes alternativas de movimento sem pressões psicológicas e, fundamentalmente, sem ter que adotar modelos ou parâmetros de rendimento consagrados pelos e para os adultos.

Assim, percebe-se que esta metodologia diferencia-se por enfatizar uma “aprendizagem incidental” conceituada por Greco (1998) como uma aprendizagem implícita nas próprias atividades de maneira informal, ao acaso, presente no jogo de forma inconsciente, ou seja, uma possibilidade que a criança aprenda jogando.

Nesta perspectiva, Mendes & Shigunov (2006) enfatizam que as metodologias apresentam tanto vantagens, como desvantagens, mas que fundamentalmente não existe método totalmente equivocado, ou seja o equívoco muitas vezes é o momento de utilização, o local e para quem o método será utilizado. Contudo, percebe-se a necessidade, principalmente nas escolas, onde habitualmente o ensino dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação tem sido uma prática exclusiva dos “talentosos”, a utilização dos métodos ativos que levam em conta os interesses dos jovens e que, a partir de situações vivenciadas,

iniciativa, imaginação e reflexão possam favorecer a aquisição de um saber adaptado às situações causadas pela imprevisibilidade de um jogo de Handebol.

2.2) O handebol no Brasil: origem e evolução

O Handebol, segundo Czerwinski (1994), baseado nos dados da International Handball Federation (IHF) e nos trabalhos de Horle, é um dos esportes mais jovens dentre as disciplinas esportivas que utilizam a bola para sua efetivação lúdica. Contudo, a história aponta a existência de um jogo de bola conhecido pelos gregos, descrito na obra *Odisséia* de Homero.

Por outro lado, a prática do Handebol na perspectiva atual, apresenta duas possíveis origens do fim do século XIX. A primeira estaria baseada na prática de jogos populares conhecidos como “azena” (antiga Tchecoslováquia), “torbal” (Alemanha) e “el Balon” (Uruguai), os quais originaram o Handebol de Campo, e a segunda, baseada no jogo proposto pelo professor dinamarquês Holger Nielsen, o “Handbold”, o qual originou o Handebol de Salão (Nagy-Kunsagi, 1983).

Apesar das controvérsias, ambas as origens apontam o alemão Karl Schelenz como “Pai do Handebol”, tendo em vista que foi o primeiro a unificar as regras dos jogos percussores do Handebol de Campo e divulga-las para países como Estados Unidos, Irlanda, Itália, Suíça, França, dentre outros, bem como o seu registro na Federação Internacional de Ginástica. (Nagy-Kunsagi, 1983)

Contudo, o Handebol de Salão, segundo Cunha et al (1995) surgiu nos países do norte da Europa (Suécia, Dinamarca e Noruega), como uma prática popular que exigia durante os rigorosos invernos a adaptação dos treinos e jogos em locais cobertos, ocasionando a redução no número de jogadores.

Em 1927, segundo Nagy-Kunsagi (1983) e Czerwinski (1994), foi fundada a “International Amateur Handeball Federretion”, com a participação de 11 países, responsável pela organização e divulgação da modalidade, como inclusão nos Jogos Olímpicos de Berlim (1936) e campeonatos mundiais em ambas as praticas (Handebol de Campo e de Salão), até julho de 1947 quando foi fundada a International Handball Federation (IHF), a qual constitui-se nos dias atuais o órgão máximo na administração e organização do Handebol Mundial.

O Handebol de Campo teve grande popularização após a I Guerra Mundial, contudo devido a sua concorrência direta com o Futebol, já que ambos utilizavam

o mesmo campo, praticamente se extingue após a II Guerra Mundial. No Campeonato Mundial de 1954 o número de participantes foi reduzido, e posteriormente, no Mundial de 1957 não apareceram candidatos para disputa, fato que contribuiu para o sepultamento desta modalidade no âmbito competitivo. (Nagy-Kunsagi, 1983)

Por outro lado, o Handebol de Salão evoluiu e popularizou-se, dentre os fatos marcantes dessa evolução e popularização está seu retorno ao quadro de modalidades oficiais olímpicas em 1972, nos Jogos Olímpicos de Munique. Na opinião de Prudente, Garganta & Anguera (2004) este foi o marco principal para sua implantação e expansão internacional, que possibilitou uma significativa evolução técnico-tática, originando com naturalidade o aparecimento de publicações e trabalhos de investigações científicas tendo como objeto de estudo esta modalidade.

No Brasil, segundo Nagy-Kunsagi (1983), o Handebol teve sua prática inicial com o Handebol de Campo, nas décadas de 20 e 30 do século passado, em virtude da chegada ao Brasil de numerosos imigrantes da colônia alemã, principalmente nos estados do sul. O estado de São Paulo foi o pioneiro a desenvolver o esporte, com a fundação da Federação Paulista de Handebol em 1940, com muitos clubes filiados, promovendo várias competições.

O Handebol de Salão tornou-se conhecido em todo o Brasil em 1954 com o Curso Internacional de Santos, promovido pelo professor Auguste Listello, oferecido aos professores participantes a oportunidade de assistir a várias aulas de handebol. Alguns professores de outros estados aplicaram os conhecimentos adquiridos em seus colégios, sendo criados novos centros de Handebol.

No mesmo ano, segundo Nagy-Kunsagi (1983) é realizado o I Torneio Aberto de Handebol que foi jogado em campo improvisado ao lado do campo de futebol do Esporte Clube Pinheiros, campo esse demarcado com cal (40x20m e balizas com caibros de madeira 3x2m).

Dentre os fatos marcantes de sua popularização nos demais estados, segundo dados da Confederação Brasileira de Handebol (CBHb), está a sua inclusão nos III Jogos Estudantis Brasileiros (JEB's) realizados em Belo Horizonte - MG em julho de 1971, como também nos Jogos Universitários Brasileiros (JUB's), realizados em Fortaleza-CE em julho de 1972.

A crescente popularização do handebol provocou intensa atividade em todos os estados brasileiros que culminou em 1º de junho de 1979 com a fundação e instalação em São Paulo da Confederação Brasileira de Handebol.

Apesar de quase três décadas de existência, a CBHb contou apenas com três presidentes, sendo o primeiro Presidente o Professor Jamil André de São Paulo, que também era Professor de Handebol da USP, Treinador de Clubes e inclusive da Seleção Brasileira. O segundo presidente foi o Professor José Maria Teixeira, alagoano que residia no Rio de Janeiro e que além de Professor da modalidade era o Coordenador de Handebol nos Jogos Escolares Brasileiros. Contudo, ao se transferir para trabalhar na Universidade Federal de Alagoas, Professor Teixeira levou com ele a sede da CBHb para Maceió/AL. O terceiro e atual Presidente da Confederação é o Prof. Manoel Luiz Oliveira que também era Treinador de Escolas e Clubes, com participação em seleções Brasileiras como Assistente Técnico no I Campeonato Pan-americano Adulto Masculino realizado na cidade do México e, como Supervisor no campeonato Pan-americano realizado em Manaus/AM. Pelo fato de a CBHb não possuir recursos financeiros, a pedido do prof. Manoel Luiz a Assembléia Geral transferiu a sua sede para Aracaju onde permanece até hoje. (CBHb, 2005)

Nos seus 27 anos de existência, a CBHb tem organizado e promovido diversas competições, dentre as quais destacam-se três importantes momentos: o primeiro na década de 80, onde as principais competições de âmbito nacional eram o Jogos Universitários e Jogos Escolares Brasileiros, de organização do governo Federal, e a Taça Brasil de Clubes Campeões Adulto e Juvenil como as competições mais expressivas organizadas pela CBHb, a Taça Brasil, atualmente, recebe o nome de Copa do Brasil com participantes convidados; o segundo momento, na década de 90, com a primeira participação do Brasil em Olimpíadas (seleção masculina em Barcelona 1992 e Atlanta 1996) e efetiva participação em campeonatos mundiais nas categorias adulto e júnior, em ambos os gêneros. Destacam-se a existência dos Campeonatos Brasileiros de 1ª e 2ª divisões na categoria adulta e Campeonatos Brasileiros nas categorias que compreendem a categoria cadete até a categoria júnior, em ambos os gêneros.

Contudo, aparentemente, o terceiro momento, no início do milênio, parece ter alavancado a modalidade para uma possível profissionalização, culminando com a participação da seleção adulta feminina nos jogos Olímpicos de Sidney em

2000 e ambos os gêneros nos Jogos Olímpicos de Atenas 2004, assim como, a realização anual da Liga Nacional de Handebol Adulto, em ambos os gêneros e campeonatos brasileiros nas diversas categorias.

Atualmente, realizam-se anualmente diversos cursos e encontros para capacitação de treinadores, com os treinadores mais renomados do mundo, e um encontro dos professores de Handebol das Instituições de Ensino Superior do Brasil, promovidos pela CBHb. Neste momento, acredita-se iniciar um novo momento na história do Handebol brasileiro, com a contratação de dois treinadores oriundos da Espanha para dirigir as seleções adultas, com objetivos de alcançar a vaga olímpica para os Jogos Olímpicos de Pequim 2008, no Pan-americano do Rio 2007 e planejar e organizar os treinamentos das categorias de base.

De fato, isso parece ter sortido um efeito imediato com a conquista da melhor colocação de seleções adultas em mundiais coma a conquista da sétima colocação da seleção feminina no Campeonato Mundial de San Petersburgo na Rússia em dezembro passado. (CBHb, 2005)

Apesar de vislumbrar-se um futuro promissor para o Handebol brasileiro, pelo fato da reestruturação de suas seleções nacionais com treinadores internacionais e os constantes encontros científicos da modalidade, evidências demonstram certas fragilidades no processo de formação dos jogadores brasileiros, tanto em relação à qualidade dos atletas, apesar de existir um número significativo de praticantes em todo país, quanto ao que se refere ao fato de que a maioria dos praticantes encontra-se apenas nas categorias de base e não alcança categoria adulta.

2.3) O jogo de Handebol e o processo de formação do jogador

O esporte, ao longo dos anos, vem sendo classificado das mais variadas formas. As mais difundidas definem o esporte como “individual” e “coletivo”. Contudo, a evolução dos estudos na área demonstra que esse tipo de classificação é muito simplista e não contempla vários aspectos presentes nas diversas modalidades esportivas.

Os esportes foram classificados ao longo do tempo de acordo com determinadas características, Hernandez Moreno (1998) aponta a diversidade dessas classificações e seus respectivos autores (Quadro 1).

Autores	Classificação
Fitts (1965)	Níveis de acordo com o grau de participação do corpo e as influências externas.
Bouret (1968)	Combates; com bola; atléticos e ginásticos; na natureza; mecânicos.
Durand (1969)	Individuais; coletivos; combate; na natureza.
Tessie (1971)	Domínios dos deslocamentos; domínio do próprio corpo; domínio dos objetos; conhecimento do oponente.
Mativeiev (1975)	Acíclicos; aeróbios; coletivos; combate ou luta; complexos.
Knapp (1979)	Habilidades abertas e habilidades fechadas.
Parlebas (1981)	Cooperação; oposição; cooperação/oposição; ação solitária.

Quadro 1 – Classificação dos esportes segundo diferentes autores citados por Hernandez Moreno (1998).

Fonte: De Rose Júnior e Tricoli (2005)

Com base na classificação de Parlebas, Hernandez Moreno (2001) criou os conceitos de uso de espaço e a forma de participação com exemplos de modalidades esportivas em cada um deles, apresentadas no quadro 2.

Especificamente o Handebol é considerado um esporte “de cooperação/oposição, no qual a ação de uma equipe é a colaboração entre seus integrantes, porém sempre frente a uma oposição direta da outra equipe. Portanto, o ímpeto significativo da cooperação/oposição se efetua de forma simultânea e em situações pouco previsíveis”. (Hernandez Moreno, 2001, p. 4)

Tipo de Esporte	Espaço	Participação	Exemplos
Oposição	Separado	Alternativa	Tênis individual, Badminton.
	Comum	Simultânea	Lutas, Judô e Caratê.
	Comum	Alternativa	Squash
Cooperação	Separado	Simultânea	Revezamentos no atletismo e natação.
	Comum	Alternativa	Patinação artística, Ginástica Rítmica.
Cooperação e Oposição	Separado	Alternativa	Voleibol, Tênis e Badminton em duplas
	Comum	Simultânea	Basquetebol, Handebol, Futebol
	Comum	Alternativa	Squash em duplas.

Quadro 2 . Classificação dos esportes segundo Hernandez Moreno.

Fonte: De Rose Júnior e Tricoli (2005)

Por outro lado, López (1997) descreve o Handebol como um jogo desportivo coletivo codificado onde se manifesta um conjunto de situações motrizes, em forma de competição ou autosuperação, resultantes de um processo de interação grupal entre companheiros (cooperação), e adversários (oposição), onde se maneja um objeto (a bola), e luta-se para conquistar um espaço livre (invasão). Todas estas ações sendo realizadas em um contexto estabelecido e definido por sua estrutura funcional e dirigidas pela lógica interna do jogo.

Estas características incluem o Handebol na proposta de classificação dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação descrita por Garganta (1995), em função de diferentes categorias de referência, mais adequada para a modalidade, pelos aspectos relacionados ao tipo de disputa e trajetórias predominantes da bola, como são evidenciadas no quadro 3.

Categoria Considerada	Classificação
Fontes Energéticas	Aeróbicos, anaeróbicos, mistos.
Ocupação de Espaço	De invasão, de não invasão.
Disputa de bola	De luta direta, de luta indireta.
Trajcetórias predominantes	De troca de bola, de circulação de bola.

Quadro 3. Classificação dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação em função de diferentes categorias.

Fonte – Garganta (1995).

Portanto, o Handebol, na classificação dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, é um jogo de invasão com disputa direta pela bola, a qual está em constante circulação entre os jogadores, sendo que estes se utilizam de fontes energéticas mistas, com predominância, segundo Bompa (2005), dos sistemas anaeróbio láctico e aeróbio de produção de energia.

Por sua vez, Garganta (1995) considera que os JDOC de forma geral são caracterizados por possuírem uma estrutura formal constituída de: 1) o campo de jogo; 2) a bola; 3) as regras; 4) os pontos/gols; 5) os colegas; 6) os adversários e uma estrutura funcional com: 1) uma relação técnico-tática; 2) relação ataque/defesa; 3) relação cooperação/oposição.

Contudo, o handebol apresenta em sua estrutura formal, segundo Lopez (2003), elementos que o diferenciam de outros esportes, sendo estes:

- Bola - é pequena e pode medir de 54 – 60 cm de diâmetro, dependendo da categoria e sexo; sendo o objeto pelo qual se luta e a partir de sua posse se constroem todas as situações de jogo.
- Terreno de jogo – é de forma retangular com uma dimensão de 40 X 20 m, em seu interior possui áreas que o estruturam e que os jogadores devem utilizar de acordo com as regras.
- Traves – suas dimensões são de 3 m de largura por 2 m de altura, é defendida por um goleiro, tendo, em todo o momento, o objetivo de atravessá-la por todos os jogadores de cada equipe.
- Tempo – toda partida oficial tem a duração de dois tempos de 30 minutos, com um descanso de 10 minutos, além das interrupções temporais regulamentares de um minuto por cada equipe.
- Regras – as regras fazem do Handebol uma convenção que possui um caráter óntico e determina o comportamento dos jogadores, porém não a maneira como estes podem ou não fazer as coisas.
- Jogadores – no terreno de jogo podem participar sete jogadores por equipe, incluindo o goleiro.

Na estrutura funcional, Molina (2001) aponta que o jogo produz constantes lutas e duelos pela posse da bola e do controle e uso dos espaços livres. Contudo, salienta que ambos acontecem sempre sobre uma constante pressão de tempo, produzindo uma lógica interna do Handebol sob forte influência dos fatores de espaço e tempo.

Em relação ao espaço, no Handebol considera-se que: os campos são interpenetráveis, provocando uma estreita relação entre os jogadores de ambas as equipes e uma grande exigência de comunicação entre os companheiros e a existência de uma área proibida e reservada ao goleiro que isola ambas as equipes do objetivo e limita a profundidade do terreno de jogo.

Por outro lado, no que se refere ao tempo, nesta modalidade a maioria das ações se realiza sobre uma constante “pressão temporal” (Molina, 2001, p.3), já que a decisão de cada ação deve realizar-se num momento determinado, portanto as fases da tarefa motriz, percepção, decisão e execução devem realizar-se em um tempo muito curto.

Além disso, López (2003) julga necessário acrescentar outros aspectos como: as ações de jogo, definidas como as técnicas ou modelos de execução dos movimentos no jogo, consideradas como essenciais, visto que definem a operatividade do jogador na resolução das situações propostas pelo jogo, a comunicação motriz, definida como relação entre os jogadores, na qual é possível prever a ação de um jogador e corresponder a esta ação, sem comunicação verbal, de forma correta; e a ação motriz incluída na tática, ou seja, as ações de um jogador a partir de uma série de ações, funções e decisões próprias do jogo que o difere dos demais, contudo adequadas a estratégia pré-determinada pela equipe nas diversas situações ofensivas e defensivas propostas pelo jogo.

Assim, as fases perceptivas e de tomada de decisões são tão importantes quanto as fases de execuções, ou seja, as tarefas motrizes específicas no Handebol devem ser entendidas como ações técnico-táticas, sendo caracterizado, conforme a Teoria dos Programas Gerais de Schmidt & Wrisberg (2001), como um esporte predominantemente aberto, onde suas capacidades técnicas e táticas implicam na necessidade de se adaptar às ações motoras de diferentes elementos presentes no jogo, como os colegas e adversários,

Estes comportamentos são dirigidos pelo jogador através de seu pensamento operativo, supondo um esforço mental, já que terá a necessidade de perceber e tratar as informações ou sinais tanto exteriores (exteroceptivos) como internos (proprioceptivos), processa-las em seu cérebro e elaborar suas decisões e intenções de movimento, dando respostas efetivas válidas às situações que lhe estabelece o jogo.

O caráter complexo da ação motriz no Handebol determina que na orientação do processo ensino-aprendizagem-treinamento exista a presença de referências teóricas que depois de dirigir a definição dos objetivos, possibilitem a seleção das estratégias didáticas mais eficazes para alcançá-los. Neste contexto, conforme Garganta & Pinto (1995), o processo de ensino-aprendizagem-treinamento unicamente poderá ser coerente e eficaz circunscrevendo um quadro de idéias e princípios que privilegiem os aspectos considerados mais importantes para orientar a intervenção de quem ensina e de quem aprende.

Peñas & Graña (2001), alertam que durante o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol torna-se necessário desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motriz e cognitiva que transcenda amplamente a

simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras, ações e princípios de gestão de espaço de jogo, como uma forma de comunicação e contra-comunicação entre os jogadores.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol deveria estar orientado para determinados objetivos que conduzam à educação e aperfeiçoamento das formas e funções do organismo, sendo incrementados gradativamente os rendimentos individuais e coletivos.

O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol, de forma planejada e sistematizada, considerando o desenvolvimento dos jogadores e dos conteúdos dos programas do jogo, deve ser estruturado em etapas que harmonizem níveis de complexidade do jogo com os níveis de aptidão do praticante. (Antón, 1990; Bayer, 1994; Coronado & González, 1996, Greco et al, 1998 e Ehret et al, 2002)

Apesar de existir pequenas divergências entre os autores, em relação à faixa etária de início e fim das etapas, no tocante aos conteúdos as propostas são muito semelhantes, parecendo apontar para a existência de três etapas distintas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol, ou seja a etapa de iniciação (até 12 anos), a etapa de aprendizagem específica (12 aos 14 anos) e a etapa de aprendizagem especializada (15 aos 17 anos).

Além disso, esta divisão parece análoga às categorias das principais competições no estado do Paraná, fomentada pela Paraná Esporte e Liga de Handebol do Paraná. A etapa de iniciação, considerada categoria mini-handebol (sub10 e sub12), é desenvolvida com adaptações das regras oficiais (quadra de dimensões reduzidas, com número reduzido de jogadores, tamanho das traves, entre outras) tem fomento somente da Liga de Handebol com um evento anual.

A etapa de aprendizagem específica, considerada categoria infantil ou classe “B” com idades variando dos 12 aos 14 anos, tem eventos promovidos pela Paraná Esporte (Jogos Colegiais do Paraná) e pela Liga de Handebol (Campeonato Paranaense Infantil), ambos com algumas particularidades em seus regulamentos quanto à participação dos jogadores nos jogos. A etapa de aprendizagem especializada, considerada categoria cadete ou classe “A” (até 16 anos) e sub17, tem eventos promovidos pela Paraná Esporte (Jogos Colegiais do Paraná e Jogos da Juventude) e pela Liga de Handebol (Campeonato Paranaense Cadete e Sub 17), com regras oficiais.

Contudo, apesar de existirem diversas competições nos escalões de formação de jogadores no estado do Paraná, os objetivos e características das etapas de formação, parece não serem contemplados nos regulamentos dessas competições. Aparentemente, parecem distantes dos conteúdos propostos para serem trabalhados nas etapas do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol a longo prazo, conforme a proposta de Ehret et al (2002) que são evidenciados sinteticamente no quadro 4.

Idades/ Níveis de desenvolvimento	Linhas Gerais	Conteúdos principais Defesa	Conteúdos principais Ataque
3 15/16 anos	Início da especialização nas posições. Tática individual dentro do aspecto da universalidade das posições. Desenvolvimento da capacidade de jogo	Defesa ofensiva 3:2:1 orientada com a bola. Nas transformações do ataque 2:4 – 4:2 ou 3:2:1 ofensivo. Tática de grupo: cobertura, segurança e bloqueio.	Jogo posicional e troca de posições de forma variada.(3:3 e 4:2) Tática individual em posicionamento específico. Tática de grupo posicional contra-ataque: simples e sustentado.
2 13/14 anos	Nenhuma especialização em posições. Formação Motora geral e variada. Tática individual independente do nível de desenvolvimento sistematizado e do desenvolvimento da capacidade de jogo; Introdução à capacidade de jogo.	Tática individual. Defesa ofensiva (orientada com o adversário). Defesa zonal/mista 1:5. Recomendação: jogar 5 minutos por treino com marcação individual	Jogo posicional 3:3 Troca de posição na largura em profundidade. Tática e técnica individuais (jogo 1X1 e 2X1). Técnica individual e tática de grupo. Rápida troca defesa-ataque.
1 Até 12 anos	Formação motora geral e variada; Objetivo: 1.Jogo Básico (4X4+1) 2.Jogo Objetivado (6X6+1) Princípio básico: jogo básico sem imposições táticas.	Formas flexíveis e variadas da marcação individual. Formas prévias da marcação por zona. Regras táticas de comportamento individual no jogo 1X1.	Formas básicas das técnicas (arremessos com apoio, passes, recepção e fintas). Jogo em conjunto de formas simplificadas.

Quadro 4 : Conteúdos a serem desenvolvidos num processo de treinamento a longo prazo.

Fonte: Ehret et al (2002).

A proposta apresenta as características gerais e as respectivas faixas etárias de cada etapa de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, bem como os principais conteúdos de ataque e defesa, que são apontados como as diretrizes do planejamento das sessões de treino das etapas de formação do jogador de Handebol.

Contudo, Antón (1990) alerta que este processo deve alicerçar-se sobre quatro fatores fundamentais constantemente interconectados, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psico-social, desenvolvimento físico-motor e desenvolvimento das habilidades técnico-táticas específicas, sendo que as etapas de formação de jogadores não podem estar voltadas somente para conteúdos específicos do handebol, mas sim devem apresentar objetivos claros e definidos para cada etapa, bem como a necessidade da resolução de diversas tarefas específicas para cada etapa.

Assim, cada uma das etapas tem um fim em si mesmo, conforme Coronado & González (1996) determinado pelo cumprimento em maior ou menor medida de seus objetivos planejados, em que todo o repertório de condutas ou padrões motores servirá de base para as etapas seguintes.

Uma das etapas consideradas mais importantes no processo de formação esportiva é a iniciação, à medida que, a partir desta etapa inicial, serão construídas as bases técnicas e táticas de cada jogador rumo à excelência da prática esportiva.

2.3.1 Etapa de iniciação

Nesta etapa, segundo Ehret et al (2002) torna-se imprescindível incentivar a motivação de crianças pelo Handebol e a formação orientada ao desenvolvimento de sua personalidade e suas necessidades. Coronado & González (1996) afirmam que este é o primeiro contato organizado com o Handebol, portanto deve-se oportunizar uma iniciação de forma globalizada do jogo.

As atividades propostas devem estimular a necessidade de diversão das crianças utilizando os elementos constitutivos do Handebol, sendo os “jogos” às atividades mais numerosas e mais importantes das sessões de treino nesta

etapa, já que segundo Antón (1990), eles permitem à criança solicitar sua motricidade de forma rica e variada e de viver situações de jogo análogas às que experimentarão nas etapas posteriores.

O autor ressalta ainda a importância da atividade perceptiva na programação dos conteúdos das sessões de treino desta etapa. Assim, como Bayer (2001), aponta a necessidade de desenvolver noções de orientações espaciais; apreciação de trajetórias, velocidades e variações de ritmo da bola, companheiros e adversários; apreciação de variação das distâncias, direções, relações de equidistância entre companheiros e adversários; intervalos espaciais entre objetos, objetos e sujeitos entre si, em distintas disposições geométricas.

Por outro lado, no aspecto de desenvolvimento físico, Coronado & González (1996) ressaltam a importância da melhoria das capacidades coordenativas em íntima conexão com a abundância de vivências e amplitude de repertório motor gestual. Greco. et al (1998) alertam que estas devem ser desenvolvidas em harmonia com as capacidades motoras, visto que fatores como desenvolvimento da imagem corporal, percepção sensorial diferenciada e melhoria da coordenação são esquecidos ou sacrificados em busca de uma performance ou aperfeiçoamento técnico.

Para tanto, torna-se necessário solicitar que os jogadores realizem ações que exijam certo grau de coordenação através de situações específicas de jogo, como também a utilização de situações mais genéricas relacionadas ou não com a bola e seu controle com outros elementos do jogo.

Ao traçar as tarefas a serem cumpridas nesta etapa, Zakharov (1992) e Filin (1996) destacam como principais: assegurar a preparação física multilateral e a formação harmoniosa do organismo em crescimento; ensinar diferentes gestos motores necessários à vida do indivíduo; a formação do interesse pela prática de exercícios físicos, e especial atenção ao desenvolvimento da rapidez e das qualidades de coordenação.

Os elementos técnicos por sua vez, segundo Coronado & González (1996), devem ser desenvolvidos de forma global, não importando a perfeição na execução. Contudo, alertam que sua aprendizagem não pode ocorrer de forma isolada, mas sim através de um encadeamento progressivo concomitantemente com os aspectos táticos.

Desta forma, o desenvolvimento dos elementos técnicos deveria acontecer através de atividades predominantemente lúdicas, que oportunizassem o desenvolvimento da inteligência tática. Nesta fase, deve-se oportunizar à criança a prática de uma grande variedade de jogos, entre os quais Bayer (2001) aponta jogos tradicionais, jogos específicos do Handebol (jogo dos dez passes), jogos inventados pelo técnico e crianças.

Contudo, essas atividades devem manter os aspectos básicos dos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação de oposição/invasão, ou seja, um objeto para jogar, alvo para acertar, companheiros e adversários, espaços de variadas formas e regras simples que oportunizem a participação e mantenham a motivação das crianças.

Antón (1990) e Coronado & González (1996), apesar de corroborarem essa idéia, ressaltam que os jogos utilizados devem privilegiar o desenvolvimento da capacidade motriz das crianças, impreterivelmente, através dos conteúdos do Handebol.

Em relação ao aspecto tático, apesar de Bayer (2001) considerar que não deve existir preocupação com a intenção tática nesta etapa, Antón (1990), Coronado & González (1996) e Ehret et al (2002) ressaltam a necessidade de aprendizagem de regras táticas básicas do jogo 1X1, bem como do jogo em conjunto de formas simplificadas.

O desenvolvimento de princípios táticos individuais, segundo Coronado & González (1996), deve estar alicerçado na escolha dos elementos técnicos e no momento de sua execução, ajustando-os aos parâmetros de espaço e tempo.

Assim, a modificação do ambiente de jogo para um nível adequado, com a simplificação e modificação das regras como: diminuição das dimensões do terreno de jogo e seus equipamentos, do número de jogadores reduzidos e tempo de jogo, entre outras que possibilitem a participação integral da criança durante o jogo, bem como nos postos específicos encontram amplo apoio na literatura específica da área. (Antón, 1990; Bayer, 2001; Ehret et al, 2002; Greco et al, 1998;)

Nesta perspectiva, nos treinamentos da categoria mirim não deve existir a preocupação de ações coletivas de grupo, pois elas surgem em função das diversas situações vivenciadas durante os jogos. No aspecto defensivo, o ensino deve oportunizar formas flexíveis e variadas de marcação individual, propiciando

aos jogadores o aprendizado de regras táticas de comportamento individual no jogo 1X1, enquanto que no aspecto ofensivo, o ensino volta-se para as formas básicas das habilidades técnicas (passe, arremessos de apoio, recepção, entre outros) em situações simplificadas de jogo que exijam a percepção e análise das situações, oportunizando a tomada de decisão na escolha e execução das ações motoras adequadas.

Por sua vez, diversos especialistas da área de Teoria e Metodologia do Treinamento Desportivo, dentre os quais se destacam: Bompa (2002), Filin (1996), Galahue & Ozmun (2003), Greco & Benda (1998), Krebs (1992), Matveev (1997), Mesquita (1997), Weineck (1999) e Zakharov (1992) defendem que as competições formais, que exigem a perfeição dos movimentos ou gestos motores e também grandes soluções táticas, devem dar lugar a festivais de esportes modificados e adaptados às características e necessidades dos praticantes nesta etapa.

Após a etapa de iniciação, o processo de formação esportiva continua com a etapa de aprendizagem específica que se preocupa com a aquisição de novas habilidades técnicas específicas da modalidade, bem como com o desenvolvimento dos aspectos técnico-táticos do jogo.

2.3.2 Etapa de aprendizagem específica

Na etapa de aprendizagem específica não se deve abandonar por completo as características das atividades da etapa anterior, entretanto a prática das atividades deve estar voltada para o aprendizado específico dos elementos técnico-táticos do Handebol e suas implicações no jogo.

A aprendizagem, segundo Antón (1990), está baseada na aprendizagem dos elementos técnico-táticos, na correção de erros grosseiros, na maior busca pela eficácia e na necessidade de melhorar os diferentes encadeamentos específicos de forma variada. A criatividade e resolução de problemas são substituídas, gradativamente, para a descoberta dirigida pelo treinador para determinados objetivos mais específicos e instrução direta, e, em algumas situações, para provocar o aprendizado dos elementos técnicos mais concretos e estatisticamente mais utilizados no decorrer dos jogos.

Apesar de representar uma aprendizagem específica, Ehret et al (2002) consideram importante proceder a um aprendizado dos elementos técnico-táticos em todos os postos específicos, em virtude de o processo maturacional não estar concretizado. Neste sentido, a especialização precoce em uma determinada posição pode ser um fator limitante na performance futura do jogador, principalmente, nos postos específicos que exigem um certo biótipo para a prática do Handebol de alto nível. Idéia que é amplamente defendida por Greco et al (1998) quando destacam que ao proceder a iniciação técnica o processo ensino-aprendizagem-treinamento deveria abordar o gesto esportivo (técnica) em sua forma global e ações motoras que sirvam para a solução de tarefas esportivas, Além disso ressaltam que:

“Pode-se começar com o aperfeiçoamento e a especialização técnica em uma modalidade esportiva. É importante destacar a necessidade de que o jovem realize e participe de duas ou três modalidades esportivas, preferencialmente complementares, ou seja, daquelas nas quais existam fatores que possam interferir no processo de transferências de técnicas”.(p.71)

No aspecto do desenvolvimento físico, Teodorescu (1984) e Coronado & González (1996) enfatizam que o desenvolvimento morfofisiológico e funcional acontece de forma associada à execução de jogos ou atividades lúdicas, devendo-se aumentar a intensidade nos treinamentos em relação aos espaços dos jogos, visando ao desenvolvimento da capacidade aeróbia, base para outras capacidades.

Apesar disso, Bompa (2002) considera importante a introdução dos jogadores aos exercícios de desenvolvimento de força geral, apontado como o estágio ideal para a realização de exercícios que envolvam o peso corporal e equipamentos leves (medicine balls e halteres leves). Estes exercícios são considerados como base para ganhos de potência e força no futuro tão evidente na prática do jogo de Handebol de alto nível.

Além disso, o autor ainda enfatiza a necessidade de iniciar um treinamento anaeróbio moderado visando ao aprimoramento da velocidade de reação, mudança de direção e paradas bruscas tão solicitadas no jogo de Handebol.

Outro fato relevante a ressaltar, segundo Carneiro (1998), é que nesta fase inicia-se a estabilização da postura e, em virtude de diversos fatores, o jogador

pode adquirir posturas inadequadas, causando futuros desvios posturais, alertando a necessidade da prática de exercícios de aumento e manutenção da flexibilidade, principalmente para os músculos da cadeia posterior.

A flexibilidade, segundo Zakharov (1992) e Bompa (2002), alcança, nessa fase, períodos ótimos de sensibilidade para seu desenvolvimento.

Em relação aos elementos técnicos, Ehret et al (2002) destacam dois pontos a serem observados nas sessões de treino desta etapa. O primeiro recai sobre a necessidade do treinamento para a aquisição de habilidades técnicas mais complexas, como por exemplo, os arremessos com queda e salto. Por outro lado, o segundo ponto terá seu alicerce na aplicabilidade das habilidades técnicas, ou seja, no treinamento da utilização das habilidades técnicas aprendidas no jogo e na própria situação de jogo.

Portanto, no planejamento das sessões de treino, dois setores têm grandes significados: aprendizagem de variações técnicas e aperfeiçoamento da adaptação técnica. Corroborando com este pensamento, Antón (1990) e Coronado & González (1996) consideram importante que as atividades propostas nas sessões de treino desta etapa sejam norteadas por idéias generalizadas com aplicação em qualquer zona ou posto específico, em contínuo intercâmbio de relação entre atacante e defensor e contínua alternância de valorização de objetivos ofensivos e defensivos.

A alternância de situações analíticas com situações de jogo, principalmente em atividades com gradativo aumento de oposição, semelhantes às situações de exercitação de fundamentos e/ou combinação de fundamentos com oposição limitada propostas pelo modelo de Rink (1985), possibilitam ao jogador entender que a situação simplificada tem uma real utilização no jogo.

Sendo assim, o treinamento técnico nesta etapa deve ser planejado sobre o que Bayer (2001) conceitua como a “pedagogia das intenções”, ou seja, o jogador passa de um jogo instintivo a um jogo intencional e organizado, exigindo que o treinador enfatize constantemente aos jogadores a importância da análise e tomada de consciência das situações e seus significados, distinguindo, no contexto global, os elementos prioritários dos acessórios, adaptando os gestos às ações e reações dos demais com o devido ajuste espaço-temporal. (Antón, 1990)

Em relação aos aspectos táticos, Greco et al (1998) e Coronado & González (1996) propõem a introdução de procedimentos táticos coletivos,

através da coordenação entre dois jogadores, mas sem mecanização de ações. Desta forma, pode-se aumentar progressivamente o número de jogadores que intervêm nos procedimentos táticos.

Por outro lado, Ehret et al (2002) apontam a necessidade da introdução da tática coletiva passando a uma organização em forma de sistemas de defesa e ataque. No setor defensivo os treinamentos devem priorizar o ensinamento básico do comportamento tático individual em táticas grupais de defesa, como por exemplo, auxiliar, cobrir e trocar de marcação.

Na escolha dos sistemas de defesa a serem empregados, a prioridade está nos sistemas mais abertos, como por exemplo, sistemas defensivos 1:5 e 3:3, caracterizando uma defesa zonal/mista. Contudo, a orientação defensiva recai sobre o adversário, tornando os sistemas bastante dinâmicos, possibilitando maiores espaços para o atacante.

Nesta fase, a criança tende mais para a defesa nesta fase, segundo Bayer (2001), pelo fato de ter maiores condições de recuperar a bola, ocorrendo, inicialmente, involuntariamente e passando a ser intencionalmente posteriormente. Enquanto, no ataque, a criança ainda tem dificuldades, como por exemplo, quando está em posse de bola, desmarca-se mal ou não se desmarca, tem dificuldade de passar e driblar a bola.

Desta forma, a organização tática de ataque acontece em duas linhas (sistema ofensivo 3:3), com exigências de constantes trocas de posições na largura e em profundidade.

Entre os procedimentos táticos de ataque de grupo, Greco et al (1998) enfatizam o ensino de cruzamentos, tabelas, cortinas e bloqueios. No entanto, estes procedimentos devem ser executados em função das situações propostas pelo jogo não necessitando a preocupação de pré-estabelecimentos dos percursos que a bola deve percorrer, ou das linhas de corridas e deslocamentos dos jogadores.

Por outro lado, nesta etapa, a aplicação das regras oficiais torna-se mais rígida, ao passo que as adaptações são cada vez menores até o desaparecimento por completo. No entanto, Bayer (2001) e Coronado & González (1996) julgam necessário a manutenção equilibrada do tempo real de jogo de cada jogador, como também, a rotação nas posições.

No que se refere à atividade competitiva, Bompa (2002) considera o momento ideal para a introdução dos jogadores em diversas situações competitivas. Entretanto, alerta que ela deve ter caráter auxiliar na formação dos jogadores, podendo ser programas simplificados de maneira a não exigir anatomicamente muito do corpo e que prevaleça o divertimento não enfatizando somente a vitória.

A partir da concretização das etapas anteriores, a ênfase no processo recai sobre a etapa de aprendizagem especializada, que busca basicamente o aperfeiçoamento das diversas ações técnico-táticas em postos específicos, bem como a organização coletiva do jogo.

2.3.3 Etapa de aprendizagem especializada

A etapa de aprendizagem especializada é a etapa mais específica da consolidação dos conteúdos do Handebol. A partir desta etapa, segundo Bayer (2001), toda a prática do Handebol estrutura-se em forma de postos específicos com finalidades de uma organização coletiva do jogo, o que ocorre por esta etapa ser considerada por Ehret et al (2002) como ponto de divisão entre o treinamento de base e o de aproximação, onde a principal tarefa será o desenvolvimento da capacidade de jogo de forma específica, respeitando os conceitos táticos do Handebol de alto nível.

A idéia genérica da etapa, conforme Antón (1990) repousa sobre a consolidação dos hábitos técnico-táticos adquiridos iniciando o processo de especialização de forma simultânea. Entretanto, Bayer (2001) e Ehret et al (2002) alertam que a especialização não deve ocorrer inicialmente em um só posto específico, mas sim promover um rodízio pelos postos específicos.

O rodízio proposto deve acontecer segundo Antón (1990) por dois motivos: o primeiro está relacionado às fases de crescimento e desenvolvimento que não foram finalizadas, podendo o jogador sofrer alterações corporais, que futuramente poderiam dificultar as ações em determinados postos específicos. No segundo ponto alerta que uma especialização unilateral e absoluta em determinado posto específico, futuramente, pode limitar as possibilidades de evolução do jogador perante algum posto específico na categoria adulta.

Além disso, nas observações de jogos dos Campeonatos Mundiais de Handebol Adulto, percebe-se que o jogo exige uma dinâmica diversificada de ações dos jogadores em mais de um posto específico. A evolução do handebol, segundo Feldmann (2001), exige uma formação de jogador universal, ou seja, capaz de realizar diversas e diversificadas ações independentes do posto específico em que estiver atuando momentaneamente.

No aspecto de desenvolvimento físico, o aumento substancial do tempo de trabalho e a submissão do estilo de vida do jogador aos objetivos da obtenção de resultados desportivos, são propostos por Zakharov (1992). Os jogadores nesta etapa são capazes de tolerar maiores exigências de treinamento e competição, mas Bompa (2002), alerta para um minucioso monitoramento do volume e intensidade do treinamento visando a garantir que os jogadores melhorem acentuadamente com pequenos riscos de lesões.

Apesar de ressaltar a relevância da manutenção de um treinamento multilateral, em certos períodos do ano, Bompa (2002) considera mais importante enfatizar a especificidade e usar métodos e técnicas de treinamento que desenvolvam um alto nível de eficiência específica para o Handebol.

Além disso, o desenvolvimento de força deve refletir as necessidades específicas do handebol, contudo deve-se evitar o treinamento de força máxima. Assim como, no treinamento da capacidade aeróbia deve ser priorizado o acréscimo progressivo na intensidade e volume também no treinamento anaeróbio, tendo em vista que os jogadores, nesta etapa, são capazes de lidar com os acúmulos de ácido láctico.

Em relação aos elementos técnicos, Coronado & González (1996) enfatizam a necessidade de um grau maior de exigência quanto à variedade e correta execução dos postos específicos, ressaltando que a variedade dentro de cada elemento técnico deve realizar-se em cada posto específico.

Por sua vez, Bayer (2001) considera que cada posto específico possui seus elementos técnicos específicos, portanto o acervo motor adquirido pelos jogadores durante as etapas anteriores serve de base para a efetiva especialização em cada um deles.

O treinamento técnico da etapa mantém a significância de dois setores apontados na fase anterior, a aprendizagem de variações técnicas e

aperfeiçoamento da adaptação técnica. No entanto, as atividades propostas nas sessões de treinos devem ser em forma de postos específicos.

No aspecto tático, as ações táticas individuais devem ser aperfeiçoadas em relação ao posto ou postos específicos em que atua o jogador. Essas ações devem ser desenvolvidas através de atividades que exijam maior complexidade de percepção, análise, tomada de decisão e execução.

O jogo nesta etapa acontece de forma organizada, onde os conhecimentos dos meios táticos coletivos e sistemas defensivos e ofensivos são fundamentais para a evolução do jogador. O jogador, segundo Bayer (2001), deve conhecer diferentes sistemas de jogo, bem como suas possíveis adaptações e variações.

Os pontos principais do treinamento de ataque, conforme destaca Ehret et al (2002) são multiplicidade de possibilidades de ações táticas grupais, através do treinamento dos procedimentos táticos coletivos de ataque em pequenos grupos (2/3 jogadores), e a transição de formações ofensivas com um ou dois pivôs. O desenvolvimento das ações táticas grupais devem envolver diferentes postos específicos, da mesma linha ou de diferentes linhas, com maior complexidade, tanto através do aumento de jogadores quanto dos próprios postos.

No jogo defensivo ocorre a transição dos sistemas defensivos mais abertos (1:5 e 3:3) de marcação individual com orientação ao adversário para a forma de jogo baseada no posicionamento da bola. Contudo, a característica de comportamento ofensivo da defesa deve ser mantida, com a opção de sistemas abertos como os sistemas defensivos 3:2:1 e 4:2. (Bayer,1994; Coronado & González, 1996 e Ehret et al, 2002)

No treinamento defensivo, as ações de bloquear arremessos, auxiliar a cobertura e a forma de troca de marcação, segundo Ehret et al (2002), ganham um valor especial no processo de formação do treino. Contudo, essas ações devem ser desenvolvidas em postos específicos ocupados pelos jogadores nos sistemas defensivos priorizados nos treinamentos da equipe.

Em relação à aplicação das regras, o jogo deve acatar as regras oficiais do Handebol sem adaptações, devendo o jogador executar os elementos técnicos ofensivos e defensivos com o máximo de rendimento que permite o regulamento. A participação em competições, segundo Greco et al (1998) e Bompa (2002) devem sofrer um sensível acréscimo, com enfoque no desenvolvimento de

habilidades motoras, táticas e aptidões específicas, como também um aumento gradativo do número de competições, de forma que ao final desta etapa os jogadores estejam competindo com a mesma frequência de jogadores adultos.

2.4 As metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no Handebol

A escolha por um determinado método, segundo Greco (1998), é de grande importância para a evolução do jogador no processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos JDOC. Esta escolha deve facilitar o ensino-aprendizagem, bem como preparar o iniciante para o processo de treinamento, preocupando-se em não torná-lo maçante ou desmotivador.

Como na maioria dos JDOC, o principal problema que se coloca ao jogador de Handebol é sempre de ordem tática, isto é, o jogador deve saber o quê fazer, para resolver o problema subsequente, o como fazer, selecionando e utilizando a resposta motora mais adequada (Garganta & Pinto, 1995).

No Handebol a técnica é entendida, segundo López (1997), como modelos de execução biomecânicos mais ou menos formalizados com elevada complexidade que formam o repertório de destreza e habilidades do executante e que se adaptam ao papel do rol que desempenha o sujeito, permitindo-lhe resolver de forma operativa os problemas específicos que lhe são postos nas numerosas situações de jogo.

Assim compreende-se a técnica no handebol como um processo complexo de domínio e aplicação, não devendo ser entendida unicamente como repetição mecânica de gestos distintos de maneira descontextualizada. Portanto, a verdadeira dimensão da técnica repousa na sua utilidade para servir a inteligência e a capacidade de decisão tática dos jogadores e das equipas no jogo.

Peñas & Graña (2001) alertam que durante o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol interessa sobretudo desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motriz e cognitiva que transcendam amplamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras ações e princípios de gestão de espaço de jogo, como uma forma de comunicação e contra-comunicação entre os jogadores.

Portanto, ao proceder o processo ensino-aprendizagem-treinamento do handebol, acredita-se que a utilização da metodologia tradicional seja

desaconselhável, tendo em vista as considerações de Matta & Greco (1996) que acreditam estar chegando o fim da metodologia tradicional, mediante os novos estudos e propostas para o ensino dos Jogos Coletivos Desportivos.

Por sua vez, Bayer (1994) e Garganta (2000) enfatizam que o processo ensino-aprendizagem-treinamento dos JDOC mantenha estreita relação com o jogo, isto é aprendizagem de ações semelhantes àsquelas ações executadas no jogo, e, que possam desenvolver, nos praticantes, competência que transcendam a execução propriamente dita e se centralizem na assimilação de ações e princípios do jogo, respectivamente.

Neste sentido, Coronado & González (1996) defendem uma metodologia ativa frente à metodologia tradicional, propondo assim a utilização de um modelo compreensivo, centrado em um processo de ensino-aprendizagem-treinamento onde primeiro se desenvolva o pensamento tático e este se relacione com os elementos técnicos necessários para poder solucionar os problemas de exigências propostas em cada situação de jogo.

Os autores salientam ainda que se trata de um processo ensino-aprendizagem-treinamento mais cognitivo do que comportamental, partindo de planejamento de situações-problemas táticos básicos que provoquem na criança a necessidade de aprender e utilizar novos elementos técnicos e procedimentos táticos para sua resolução, possibilitando desta forma uma aprendizagem significativa, onde a criança compreenda o significado funcional do que esta aprendendo de uma maneira global e o mais parecido possível ao contexto real do jogo.

Portanto, o processo ensino-aprendizagem-treinamento do handebol deveria basear-se em metodologias, que respeitassem as características individuais e do grupo e utilizassem mais a descoberta dirigida ou a resolução de problemas, priorizando os processos de percepção e tomada de decisão sobre os de mera execução.

Nas últimas décadas tem proliferado a aparição de novos estudos que buscam estabelecer novas metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento do esporte, principalmente nos Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação, como alternativas viáveis que respeitam as características dos praticantes, bem como propostas do ensino-aprendizagem-treinamento voltadas à formação esportiva

para o desenvolvimento, não só competitivo, mas também nos aspectos cognitivos e sociais.

Capítulo III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do estudo

Este estudo pretendeu analisar a contribuição do processo ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no nível de conhecimento tático declarativo dos jogadores da categoria infantil masculina no estado do Paraná, para concretização desta intenção optou-se por realizar uma pesquisa descritivo-exploratória. Neste tipo de pesquisa, conforme Thomas & Nelson (2002), os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas, através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados como: entrevistas, questionários, observação, filmagens, entre outras possíveis.

3.2 Participantes do estudo

Participaram da investigação 29 jogadores do gênero masculino e três treinadores de equipes da categoria infantil masculina, filiadas à Liga de Handebol do Paraná.

Com o objetivo de selecionar equipes de características heterogêneas, no que se refere tanto ao comando técnico quanto à classificação do ranking do estado, foram analisados os resultados apresentados nos relatórios anuais da Liga de Handebol do Paraná das competições da categoria infantil, no período de 2001 a 2004.

Além disso, foram estabelecidos critérios de escolha. O critério universal para todas as equipes era a participação de três ou mais edições do Campeonato Paranaense da categoria infantil no período de 2001 a 2004.

A partir do critério universal foram elaborados critérios específicos que permitiram garantir a heterogeneidade das equipes, sendo que uma equipe deveria encontrar-se entre as melhores do ranking (1º ao 5º colocado) da categoria infantil do gênero masculino da Liga de Handebol do Paraná dos últimos quatro anos; uma equipe com treinador, que dirigiu ou dirige seleções estaduais das categorias de formação e uma equipe classificada entre as piores do ranking (a partir do 10º colocado) da categoria infantil do gênero masculino da Liga de Handebol do Paraná dos últimos quatro anos.

Após análise desses critérios foram selecionadas três equipes. O contato inicial foi realizado com os treinadores, momento em que foram prestados esclarecimentos sobre o estudo. Com o aceite de participação procedia-se o envio da documentação necessária para coleta de dados.

Para a seleção dos jogadores que realizariam o teste de nível de conhecimento tático, solicitou-se indicação dos treinadores das equipes, que justificaram suas escolhas pela assiduidade nos treinamentos e a provável participação no Campeonato Paranaense Infantil de 2005.

3.3 Caracterização dos participantes

A equipe com melhor colocação no ranking foi nomeada como equipe A; a equipe dirigida por um treinador de seleção estadual foi nomeada como equipe B e a equipe com pior colocação no ranking foi nomeada como equipe C.

A equipe A pertencia a um município da região noroeste do estado do Paraná, com sua estrutura mantida pelo poder público, através da Secretaria Municipal de Esportes. O treinador atual era jogador da equipe adulta do município e encontrava-se ainda na formação inicial em Educação Física, e estava trabalhando pela primeira vez com a categoria infantil. Apesar disso, já possuía um ano de experiência como auxiliar-técnico de uma equipe do gênero feminino da categoria sub-17. As sessões de treino eram realizadas no ginásio municipal, com periodicidade de três sessões semanais e duração média de 90

minutos para cada sessão. Nas sessões participavam, em média, 25 jogadores com idade variando entre 12 e 14 anos.

Por outro lado, a equipe B pertencia a um município da região oeste do estado do Paraná, com sua estrutura mantida por uma escola privada. O treinador era licenciado em Educação Física e possuía duas pós-graduações em nível lato-sensu, sendo uma específica em Handebol e outra em Planejamento Curricular, atuava como treinador há 20 anos e estava na direção dessa equipe desde o ano de 1994. As sessões de treino eram realizadas no ginásio da referida escola, com periodicidade de duas sessões semanais e duração média de 120 minutos cada sessão. Nas sessões participavam, em média, 18 jogadores com idade variando entre 13 e 17 anos.

Por sua vez, a equipe C também pertencia a um município da região oeste do estado do Paraná, com sua estrutura mantida pelo poder público, através da Secretaria Municipal de Esportes. O treinador era licenciado em Educação Física e possuía pós-graduação em nível lato-sensu de Treinamento Desportivo e atuava como treinador há 27 anos e sempre esteve na direção dessa equipe. As sessões de treino eram realizadas em um dos ginásios do município, com periodicidade de três sessões semanais e duração média de 120 minutos cada sessão. Nas sessões participavam, em média, 30 jogadores com idade variando entre 13 e 19 anos.

Além disso, torna-se importante ressaltar que as equipes selecionadas encontravam-se entre as mais tradicionais do Paraná, na medida que a prática organizada e sistematizada desta modalidade acontecia nestes locais havia mais de 25 anos.

3.3 Instrumentos de Coleta de dados

Para a coleta dos dados referentes à observação sistemática e direta das sessões de treino foi utilizada uma filmadora JVC modelo JL-AX404UM, com posterior transcrição das atividades em fichas de análise. A partir disso, as atividades foram categorizadas segundo o instrumento proposto por Nascimento e Barbosa (2000) adaptado por Saad (2002) para Jogos Desportivos de Oposição e Cooperação de invasão, especificamente o Futsal. Contudo, foram necessárias

algumas adequações referentes às especificidades do Handebol.

O instrumento possibilitou a identificação das atividades e estabeleceu categorias em relação aos segmentos do treino, como por exemplo, aquecimento sem bola, treino técnico, entre outras. A análise das tarefas concentrou-se sobre a complexidade estrutural das mesmas, identificando as funções e condições das tarefas implementadas e os critérios de êxito implícitos nas sessões de treino. Além disso, foi possível catalogar as principais condutas assumidas pelos treinadores e jogadores durante a realização das atividades, bem como o modo de participação dos jogadores durante as sessões de treino.

Por sua vez, para coletar os dados referentes ao processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os treinadores que abordou as seguintes dimensões:

- **Biografia do treinador** - Dados Pessoais de Identificação (idade, sexo, estado civil, área de formação, nível de escolaridade), Experiência Esportiva Anterior à Formação Inicial, Anos de experiência profissional e Principais fontes de pesquisa.
- **Experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol** - conceito ou idéia de formação desportiva em Handebol e sua duração; fases/etapas para o ensino da modalidade; objetivos fundamentais no domínio da categoria infantil; planejamento desportivo - importância de cada grupo de conteúdos (aptidão física geral, aptidão física específica, aspectos mentais, psicológicos, sociais e afetivos, elementos técnico-táticos, meios táticos de grupo, tática coletiva e estratégia de jogo); hierarquização dos conteúdos anteriores; grau de importância dos elementos técnico-táticos individuais ofensivos e defensivos; tipo de treino e as formas de exercitação privilegiadas na categoria.
- **Estrutura da Equipe** - Manutenção Financeira, Recursos Materiais, Disponibilidade de Horários de Treinamentos, Locais de Treinamento e Participações em Competições.

Para tanto, utilizou-se um gravador portátil e três mini fitas cassetes com suporte para gravação de 60 minutos.

Na coleta dos dados junto aos jogadores foi utilizado o Teste de Nível de Conhecimento Tático Declarativo proposto por Greco et al (2000), que foi realizado em sala escurecida com exibição de imagens através de um equipamento de projeção (data show), utilizando o software Power Point, de situações típicas do jogo de Handebol. Inicialmente foram apresentadas quatro situações de jogo na forma de diagramas, para familiarizar os jogadores e facilitar a compreensão dos símbolos e formas de respostas, para em seguida proceder a aplicação do procedimento de avaliação. O teste consistiu na apresentação de 10 situações, em forma congelada, com duração de 3 segundos (que é o tempo de posse de bola permitido pelo regulamento do jogo). Neste período de tempo, o jogador deveria analisar a situação apresentada e procurar através de seus conhecimentos a resposta mais adequada.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados referente à observação sistematizada e direta das sessões de treino foi realizada pelo pesquisador, auxiliado por um estudante do quarto ano do curso de licenciatura em Educação Física, com experiência em filmagens de jogo e sessões de treino da modalidade. As filmagens foram realizadas entre os meses de julho a novembro de 2005, semanalmente, perfazendo um total de 10 sessões para cada equipe, sendo realizadas às quartas-feiras com a equipe B, às quintas-feiras com a equipe C e às sextas-feiras com a equipe A. Todavia, devido a solicitações dos treinadores, em algumas semanas não eram realizadas filmagens por motivos diversos.

As entrevistas semi-estruturadas com os treinadores foram realizadas após a filmagem da décima sessão de treino de sua respectiva equipe, em ambiente preferido por eles. A entrevista com o treinador da equipe A foi realizada no dia 18 de novembro de 2005, por volta das 19 horas, com duração de 30 minutos em uma sala da Secretaria de Esportes de seu município. A entrevista com o treinador da equipe B foi realizada no dia 23 de novembro de 2005, por volta das 18 horas, com duração de 38 minutos no Departamento de Educação Física de sua escola e a entrevista com o treinador da equipe C foi realizada no dia 24 de

novembro de 2005, por volta das 16 horas, com duração de 33 minutos em sua residência.

O teste de nível de conhecimento tático declarativo dos jogadores foi aplicado em dois momentos: o pré-teste foi realizado nos momentos que antecederam a filmagem da primeira sessão de treino de sua respectiva equipe e o pós-teste durante a realização do Campeonato Paranaense Infantil que ocorreu no período de 16 a 20 de novembro de 2005 na cidade de Goioerê.

Desta forma, foram avaliados 11 jogadores da equipe A, 8 jogadores da equipe B e 10 jogadores da equipe C na realização dos pré e pós-teste do nível de conhecimento tático em Handebol.

3.5 Análise dos dados

Na análise dos dados referentes às sessões de treino foram utilizados os recursos da estatística descritiva, especificamente freqüência simples e percentual. Por outro lado, na análise dos dados obtidos no teste de nível de conhecimento tático, referente aos pré e pós-testes, utilizou-se o software SPSS 10.0 for windows. Inicialmente, foram calculados a média e desvio padrão de cada equipe. Na seqüência foram empregadas as técnicas estatísticas não-paramétricas, teste de Wilcoxon e o teste de Kruskal Wallis para comparação entre os dados do pré e pós-teste. Por sua vez, os dados referentes às entrevistas receberam a análise de conteúdo, no sentido de auxiliar na comparação entre a percepção dos treinadores e os preconizados pela teoria do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, evidenciando as contradições e ações da teoria e prática dos treinamentos.

CAPÍTULO IV

Apresentação e Discussão dos Resultados

Para melhor apresentar e discutir os resultados obtidos buscou-se na caracterização das sessões de treino estabelecer possíveis associações com as principais argumentações dos treinadores entrevistados. Na análise dos dados foram considerados a frequência e o percentual em cada variável apresentada.

A observação sistemática das 30 sessões de treino técnico-tático, das equipes de Handebol da categoria infantil masculino, possibilitou a identificação e o cadastramento de 264 atividades, bem como a forma com que cada treinador distribui o tempo em segmentos do treino durante as sessões, permitindo constatar também as prioridades estabelecidas.

Inicialmente, verificou-se o tempo (em minutos) utilizado pelos treinadores nos diferentes segmentos de treino, sendo identificados 13 tipos distintos de segmentos: conversa com treinador, aquecimento sem bola, aquecimento com bola, transição, intervalo de descanso, treino técnico de ataque, treino técnico de defesa, aquecimento do goleiro, treinamento do goleiro, treino tático, ataque x defesa, contra-ataque e jogo.

Contudo, na quantificação do tempo empregado pelos treinadores em cada segmento do treino, algumas atividades foram unificadas no mesmo segmento, devido ao fato de os treinadores as utilizarem simultaneamente. Por exemplo, no treino técnico de ataque são observados e corrigidos também os aspectos técnicos defensivos.

Outras situações similares foram os exercícios de aquecimento do goleiro, os quais se constituíram num momento único de aprendizagem e correção de habilidades técnicas e táticas da posição no treino; e os exercícios de ataque x defesa, onde o treinador introduzia aspectos táticos do jogo e fazia suas correções.

Um aspecto a ressaltar é que o treino técnico de defesa, treino de goleiro e treino tático foram empregados com raríssima frequência nas sessões de treino

da categoria infantil, sendo empregados no máximo em duas das sessões observadas.

Na tabela 1 pode-se constatar as possíveis diferenças na distribuição do tempo empregado pelos técnicos em cada segmento do treino nas sessões de treino da categoria infantil.

Tabela 1. Duração (em minutos) e freqüência percentual de cada segmento do Treino.

SEGMENTO DO TREINO	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	GERAL
Conversa com técnico	80 a (8,5%) b (42%)	60 a (6,8%) b (31,6%)	50 a (6,7%) b (26,4%)	190 a (7,4%) b (100%)
Aquecimento sem bola	14 a (1,5%) b (8%)	106 a (12,1%) b (60,2%)	56 a (7,4%) b (31,8%)	176 a (8,8%) b (100%)
Aquecimento com bola	88 a (9,3%) b (39,6%)	36 a (4,1%) b (16,2%)	98 a (13%) b (44,2%)	222 a (8,6%) b (100%)
Transição	80 a (8,5%) b (58%)	24 a (2,7%) b (17,4%)	34 a (4,5%) b (24,6%)	138 a (5,4%) b (100%)
Intervalo de descanso	40 a (4,2%) b (35,7%)	40 a (4,5%) b (35,7%)	32 a (4,3%) b (28,6%)	112 a (4,4%) b (100%)
Treino técnico de Ataque e Defesa	288 a (30,5%) b (31,4%)	328 a (37,4%) b (35,7%)	302 a (40%) b (32,9%)	918 a (35,6%) b (100%)
Aquecimento de goleiro/ Treinamento de goleiro	36 a (3,8%) b (19,3%)	100 a (11,4%) b (53,8%)	50 a (6,6%) b (26,9%)	186 a (7,2%) b (100%)
Treino tático/ Ataque X Defesa	96 a (10,1%) b (34,3%)	134 a (15,3%) b (47,8%)	50 a (6,6%) b (18%)	280 a (10,9%) b (100%)
Contra-ataque	72 a (7,7%) b (80%)	-	18 a (2,4%) b (20%)	90 a (3,5%) b (100%)
Jogo	150 a (15,8%) b (56,8%)	50 a (5,7%) b (19%)	64 a (8,5%) b (24,2%)	264 a (10,2%) b (100%)
Total	944 (100%)	878 (100%)	755 (100%)	2577 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Em relação à distribuição do tempo por segmento de treino, constatou-se que o treino dos elementos técnicos de ataque e defesa foi o segmento do treino que, em geral, ocupou mais tempo nas equipes investigadas. Essa preocupação com os aspectos técnicos do treinamento ficou evidente também nas entrevistas dos treinadores, os quais consideraram os aspectos técnicos como muito importantes, exceto o treinador da equipe A que considerou apenas importante.

Sobre este assunto, os treinadores das equipes B e C se manifestaram: “de doze anos para frente você iria aperfeiçoar a parte técnica, mais ou menos até uns quinze anos...” (treinador da equipe B), e “os aspectos técnicos são muito importantes, ele tem que dominar os fundamentos, eu diria importantíssimo...”(treinador da equipe C).

Na literatura consultada, Antón (1990) e Greco et al (1998) apontam ser nessa fase o momento de aprendizagem específica da modalidade. Contudo, os autores alertam que a aprendizagem do gesto técnico deve ocorrer de uma forma global, ou seja, sem a realização de treinamento técnico visando à perfeição de movimentos. Além disso, recomendam a necessidade de exercitação desses gestos em situações pedagógicas que exijam adaptações e variabilidade de execução e aplicação.

Os treinadores das equipes A e C, aparentemente, demonstraram uma maior preocupação com esse tipo de aprendizagem, a medida que as segundas e terceiras atividades que empregaram maior tempo de treinamento foram o jogo (15,8% e 8,5 %, respectivamente) e o aquecimento com bola (9,3% e 13 %, respectivamente). Nas atividades relacionadas ao segmento de aquecimento com bola prevaleciam formas de jogos, as quais são consideradas por Greco et al (1998), independentemente da forma de organização, de alto valor educativo, tendo em vista que na sua prática são estabelecidas às bases para uma ação inteligente.

Na análise da função das tarefas, os dados da tabela 2 apontaram que as tarefas que tinham a função de fixação da técnica e aquisição global da técnica foram as mais solicitadas nas sessões de treino. Tais evidências demonstram a preferência dos treinadores investigados por tarefas que desenvolvam os elementos técnicos do jogo, as quais correspondem à maioria das tarefas empregadas nas sessões de treino, com exceção do treinador da equipe A, que apresentou as maiores frequências para as funções de tarefas de aplicação da técnica e da aquisição global da técnica.

Tabela 2. Frequência e frequência percentual das funções das tarefas implementadas nas sessões de treino.

FUNÇÃO DA TAREFA	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Aquisição Global da Técnica	18 a (28,1%) b (37,5%)	12 a (27,4%) b (25%)	18 a (30%) b (37,5%)	48 a (28,6%) b (100%)
Fixação da Técnica	10 a (15,6%) b (19,3%)	20 a (45,4%) b (38,4%)	22 a (36,7%) b (42,3%)	52 a (30,9%) b (100%)
Aplicação da Técnica	28 a (43,8%) b (60,8%)	6 a (13,6%) b (13,1%)	12 a (20%) b (26,1%)	46 a (27,4%) b (100%)
Competição	8 a (12,5%) b (36,4%)	6 a (13,6%) b (27,2%)	8 a (13,3%) b (36,4%)	22 a (13,1%) b (100%)
Total	64 (100%)	44 (100%)	60 (100%)	168 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Em relação a este aspecto, Ehret et al (2002) destacam dois pontos importantes no treinamento técnico, sendo o primeiro o trabalho de aquisição de novas habilidades esportivas específicas da modalidade e o segundo está na utilização das técnicas aprendidas. Assim, nesta fase de treinamento, a maior ênfase das tarefas seria a aplicabilidade, concentrando-se em atividades de aquisição global da técnica e de aplicação da técnica.

Neste sentido, a equipe A parece ser a única a considerar esta recomendação, talvez por ser dentre as equipes observadas, aquela que tinha treinador, local e horário exclusivo para treinamentos da categoria infantil. Ao contrário dessa situação, os jogadores da categoria infantil das equipes B e C participavam de sessões de treinamento que incluíam jogadores de categorias superiores, onde os conteúdos e atividades pareciam privilegiar os jogadores mais experientes. Além disso, a ênfase no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol estava centrada no aprendizado especializado.

De fato, este fator tornou-se prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil, conforme manifestação do treinador da equipe B:

“Os horários, a minha realidade hoje é um tanto difícil com relação a horário, é o único inconveniente que eu tenho para minha equipe, é que eu não tenho uma carga horária específica para trabalhar a equipe infantil, essa equipe hoje treina junto com a equipe principal, com a equipe dos

meninos de 16 e 17 anos, então durante o treino você tem que separar meia quadra para cada equipe, trabalhando de maneiras diferentes, mas fica meio abandonada, não estando o tempo todo presente para passar as informações necessárias, como você deveria ficar”.

A estrutura da equipe C, aparentemente, parece enfrentar a mesma situação, conforme relato do seu treinador:

“Hoje nós estamos tentando separar o garoto do infantil dos garotos de 17 anos, pelo fato de nós não termos muito espaço, e hoje nós priorizamos os garotos de 17 anos por causa dos Jogos da Juventude, e os garotos de 13 e 14 anos é um pré-juventude e precisamos prepará-lo, porque daqui a 2 anos nele vai se disputar os Jogos da Juventude. Então hoje na nossa cidade a prioridade é dos 17 anos onde as prefeituras investem, até 15 anos fica por conta do treinador, dos pais e dos patrocinadores que a gente consegue, as prefeituras não têm uma visão que é importante...”

No que diz respeito às condições das tarefas realizadas nas sessões de treino, observou-se na tabela 3 que as tarefas mais utilizadas na categoria infantil foram as de combinação de fundamentos e fundamentos individuais.

Tabela 3. A freqüência e freqüência percentual das condições das tarefas implementadas nas sessões de treino.

CONDIÇÕES da TAREFA	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Fundamento Individual	22 a (34,4%) a (39,3%)	20 a (45,4%) b (35,7%)	14 a (23,3%) b (25%)	56 a (33,3%) b (100%)
Combinação de Fundamento	20 a (31,2%) b (32,2%)	14 a (31,8%) b (22,6%)	28 a (46,7%) b (45,2%)	62 a (36,9%) b (100%)
Complexo de Jogo	12 a (18,8%) b (42,9%)	6 a (13,6%) b (21,4%)	10 a (16,7%) b (35,7%)	28 a (16,7%) b (100%)
Jogo	10 a (15,6%) b (45,4%)	4 a (9,2%) b (18,2%)	8 a (13,3%) b (36,4%)	22 a (13,1%) b (100%)
Total	64 (100%)	44 (100%)	60 (100%)	168 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Estes dados demonstram novamente a demasiada preocupação dos treinadores da categoria infantil com o treinamento e aperfeiçoamento das habilidades técnicas, contrariando as recomendações da literatura da área, como Antón (1990), Bayer (1994), Greco et al (1998) e Coronado & González (1996),

que defendem um aprendizado global das habilidades técnicas para essa faixa etária.

Por outro lado, os autores supracitados, alertam que a ênfase no treinamento técnico recai sobre o aprendizado de variabilidade e adaptação das habilidades técnicas oportunizado através de atividades que apresentem paralelamente as exigências análogas às situações reais de jogo.

Essa demasiada preocupação com o treinamento técnico ficou também evidente quando foi considerada a duração da condição das tarefas na tabela 4.

Tabela 4. Duração (em minutos) e freqüência percentual das condições das tarefas implementadas nas sessões de treino.

CONDIÇÕES da TAREFA	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Fundamento Individual	164 a (26,9%) b (33%)	180 a (31,7%) b (36,3%)	152 a (24,7%) b (30,7%)	496 a (27,7%) b (100%)
Combinação de Fundamento	192 a (31,5%) b (30,3%)	204 a (35,9%) b (32,2%)	238 a (38,7%) b (37,5%)	634 a (35,4%) b (100%)
Complexo de Jogo	104 a (17%) b (30,9%)	134 a (23,6%) b (39,9%)	98 a (16%) b (29,2%)	336 a (18,7%) b (100%)
Jogo	150 a (24,6%) b (46%)	50 a (8,8%) b (15,3%)	126 a (20,6%) b (38,7%)	326 a (18,2%) b (100%)
Total	610 (100%)	568 (100%)	614 (100%)	1792 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Os dados da tabela 4 apresentaram que o maior percentual de tempo empregado pelos treinadores durante as sessões de treino está atrelado às atividades de combinação de fundamentos e fundamentos individuais.

Um aspecto importante a destacar é a pequena preocupação dos treinadores investigados com a formação técnico-tática dos jogadores, evidenciada pela baixa freqüência de utilização e pouco tempo disponibilizado nos treinamentos com tarefas de complexo de jogo. Na literatura específica, Coronado & González (1996) defendem que, nesta fase, a aprendizagem dos elementos técnicos deve ser paralela aos princípios táticos individuais, bem como há necessidade de proceder à iniciação dos meios táticos coletivos, como organização coordenada entre os jogadores e não como mecanização de ações.

Corroborando neste aspecto, Tavares (1995) afirma que o treinador, ao estruturar a relação existente entre os elementos técnico-táticos no processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos JDOC, deve proceder de modo que o jogador entenda o que deve fazer (intenção tática), antes de conhecer como é que deve ser feito (execução técnica).

Com o objetivo de complementar a análise das condições das tarefas implementadas foi utilizado o modelo proposto por Rink (1985), elaborado para JDOC de invasão (que envolve o contato direto dos adversários). O modelo apresenta uma seqüência de exercícios com uma progressão de domínios de tarefas que auxiliam o jogador na obtenção de êxito futuro nas situações de jogo propriamente dito.

A tabela 5 apresenta os dados referentes à classificação dos exercícios adotados nas sessões de treino da categoria infantil, demonstrando o amplo emprego de exercícios de combinação de fundamentos sem oposição, seguidos dos exercícios de fundamentos individuais sem oposição em relação aos demais.

Tabela 5. Freqüência e freqüência percentual dos exercícios conforme o modelo de Rink apud Graça & Oliveira (1995) nas sessões de treino.

Modelo de Rink	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Exercício de Fundamento Individual sem Oposição	16 a (25%) b (30,8%)	20 a (45,5%) b (38,5%)	16 a (26,7%) b (30,7%)	52 a (30,9%) b (100%)
Exercício de Combinação de Fundamento sem Oposição	18 a (28,1%) b (28,2%)	10 a (22,7%) b (15,6%)	36 a (60%) b (56,2%)	64 a (38,2%) b (100%)
Exercício de Fundamento ou Combinação de Fundamentos com Oposição Limitada	10 a (15,6%) b (62,5%)	6 a (13,6%) b (37,5%)	-	16 a (9,5%) b (100%)
Exercício de Fundamento ou Combinação de Fundamentos com Oposição Livre	20 a (31,3%) b (55,6%)	8 a (18,2%) b (22,2%)	8 a (13,3%) b (22,2%)	36 a (21,4%) b (100%)
Total	64 (100%)	44 (100%)	60 (100%)	168 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Além disso, os dados da tabela 5 revelaram a pequena preocupação dos treinadores com tarefas que contenham exercícios de fundamentos e/ou combinação de fundamentos com oposição simplificada, com apenas 9,5 % das tarefas. Tais dados confirmam as preocupações de Garganta (1995) quando

aponta que o processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos JDOC repousa numa análise formal e mecanicista de soluções pré-estabelecidas, ou seja, existe uma predominância do ensino do modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática).

Por outro lado, os treinadores das equipes A e B, apesar de diferenças percentuais entre os exercícios, parecem adotar a seqüência de exercícios proposta no modelo de Rink (1985), baseada na progressão de complexidade crescente, (Graça, 1995), das tarefas nas sessões de treino. Entretanto, o percentual de utilização de tarefas de fundamentos e/ou combinação de fundamentos com oposição simplificada foi muito baixo.

O treinador da equipe C nas sessões de treino observadas, não oportunizou aos seus jogadores exercícios de fundamentos e/ou combinação de fundamentos com oposição simplificada, criando uma possível lacuna no processo de ensino-aprendizagem-treinamento de sua equipe.

Esta lacuna é apontada por Graça (1995) como a principal crítica às abordagens tradicionais de ensino dos JDOC, onde predominam dois momentos distintos – um primeiro abarcando o ensino das habilidades técnicas em situações isoladas, e um segundo reservado para o jogo completo. O abismo entre esses dois momentos vai dificultar ou mesmo impedir a “transferibilidade” (p. 30) das aprendizagens às situações de jogo.

Em relação às condições das tarefas, as tabelas 6 e 7 apresentam as especificidades dos exercícios de fundamentos individuais e combinação de fundamentos implementados na categoria infantil, tendo em vista que foram os conteúdos de maior freqüência e percentual de gasto de tempo total nas sessões de treino observadas. (tabelas 3 e 4)

Os fundamentos individuais, segundo Antón (1990) e Coronado & González (1996), como por exemplo, os fundamentos ofensivos (passes, arremessos, fintas, entre outros) e fundamentos defensivos (posição de base, deslocamentos, bloqueios, entre outros) devem ser amplamente utilizados nas atividades das sessões de treino dessa faixa etária, contrário ao que revelaram os dados da tabela 6.

Tabela 6. Freqüência e freqüência percentual dos exercícios de Fundamentos Individuais realizados nas sessões de treino.

Fundamento Individual	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Progressão (Drible)	6 a (26,1%) b (50%)	2 a (9%) b (16,7%)	4 a (22,3%) b (33,3%)	12 a (19%) b (100%)
Passe	8 a (34,8%) b (36,3%)	8 a (36,4%) b (36,3%)	6 a (33,3%) b (33,4%)	22 a (34,9%) b (100%)
Arremesso	4 a (17,4%) b (28,6%)	4 a (18,2%) b (28,6%)	6 a (33,3%) b (42,8%)	14 a (22,3%) b (100%)
Finta	2 a (8,7%) b (100%)			2 a (3,2%) b (100%)
Deslocamentos Defensivos	1 a (4,3%) b (20%)	4 a (18,2%) b (80%)		5 a (7,9%) b (100%)
Pegada Defensiva	2 a (8,7%) b (25%)	4 a (18,2%) b (50%)	2 a (11,1%) b (25%)	8 a (12,7%) b (100%)
Total	23 (100%)	22 (100%)	18 (100%)	63 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Os treinadores investigados não demonstraram preocupação em equilibrar a distribuição das atividades que oportunizavam a exercitação dos fundamentos individuais, conforme se pode observar na freqüência de distribuição desses exercícios na tabela 6. Os fundamentos individuais mais desenvolvidos pelos treinadores investigados da categoria infantil masculina, eram os exercícios de passe, arremesso e drible, nesta seqüência de utilização.

De fato, os fundamentos de passe e arremesso são imprescindíveis para o desenvolvimento do jogo de Handebol. Em contrapartida, o drible se caracteriza como um tipo de progressão pouco utilizado no decorrer do jogo de handebol de alto nível.

A extrema utilização do drible nas sessões de treino pode estar relacionada à obrigatoriedade da marcação individual (homem a homem) na quadra toda, em dois quartos do tempo total de jogo, para a categoria infantil prevista nos regulamentos das competições.

Essa obrigatoriedade da marcação individual na quadra toda, parece ser um grande equívoco das competições da categoria infantil, tendo em vista as considerações de Ehret et al (2002) ao enfatizar que nesta faixa etária deveria ser oportunizado o aprendizado do comportamento tático individual em táticas grupais

de defesa, como por exemplo, auxiliar, cobrir e trocar de marcação. Contudo, a escolha dos sistemas de defesa deve priorizar os sistemas mais abertos, onde a orientação defensiva recai sobre o adversário, tornando os sistemas bastante dinâmicos, possibilitando maiores espaços para os atacantes.

Por outro lado, os exercícios de fintas e dos elementos técnicos defensivos foram os menos aplicados. Nas sessões de treino observadas da equipe C não foram aplicados, o que demonstra variabilidade insuficiente do treinamento técnico.

Até mesmo nos fundamentos de passe e arremesso, os mais aplicados, percebeu-se nível de exigência baixo tanto na variabilidade de execução quanto na diversificação de situações de aplicação das habilidades técnicas.

Os exercícios de combinação de fundamentos contribuem, parcialmente, para a execução das habilidades técnicas em situações semelhantes às situações vivenciadas no jogo. Na tabela 7 observam-se as combinações de fundamentos mais realizadas pela categoria infantil.

Tabela 7. Freqüência e freqüência percentual dos exercícios de Combinação de Fundamentos realizados nas sessões de treino.

Combinação de Fundamentos	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Progressões (Drible) e deslocamentos defensivos	5 a (16,1%) b (71,4%)		2 a (5,9%) b (28,6%)	7 a (8,4%) b (100%)
Passe-recepção-progressão passe	10 a (32,2%) b (30,3%)	7 a (38,9%) b (21,2%)	16 a (47%) b (48,5%)	33 a (39,7%) b (100%)
Passe-recepção-progressão arremesso	4 a (12,9%) b (25%)	4 a (22,2%) b (25%)	8 a (23,5%) b (50%)	16 a (19,3%) b (100%)
Passe-recepção-progressão e finta	4 a (12,9%) b (50%)		4 a (11,8%) b (50%)	8 a (9,6%) b (100%)
Progressão-finta e arremesso	2 a (6,45%) b (33,3%)	4 a (22,2%) b (66,7%)		6 a (7,3%) b (100%)
Passe-recepção-finta e arremesso	2 a (6,45%) b (40%)	3 a (16,7%) b (60%)		5 a (6,1%) b (100%)
Passe e pegada defensiva	4 a (12,9%) b (50%)		4 a (11,8%) b (50%)	8 a (9,6%) b (100%)
Total	31 (100%)	18 (100%)	34 (100%)	83 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

No que se refere às combinações de fundamentos, identificou-se a predominância das combinações “passe, recepção, progressão e passe” e “passe, recepção, progressão e arremesso”. Estas combinações priorizaram os elementos técnicos de ataque em detrimento dos elementos técnicos defensivos, que são importantíssimos nesta categoria para a melhoria da qualidade tática individual defensiva, assim como para a iniciação das ajudas e noções básicas de coberturas.

Além disso, nas sessões de treino observadas não existiram atividades que solicitavam uma diversidade dos elementos técnicos “passes e arremessos”, prevalecendo a utilização de “passe de ombro e os arremessos em suspensão e apoio” (Zamberlan, 1999). Na literatura consultada, Coronado & González (1996) ressaltam a necessidade de que nessa faixa etária aconteça a inclusão de variedade dentro de cada elemento técnico, bem como maior encadeamento de elementos em espaços reduzidos e com oposição graduada.

Confirmando este pensamento, Ehret et al (2002) alertam que se os dois pontos (aprendizado de variações técnicas e aperfeiçoamento da adaptação técnica) forem esquecidos durante os treinos das categorias de formação, não se deve assombrar-se os futuros jogadores só conseguirão realizar com perfeição um tipo de arremesso do seu ponto predileto da quadra, ou fazê-lo com uma determinada direção de corrida.

Nesta etapa de aprendizagem específica, Antón (1990), Coronado & González (1996), Peñas & Graña (2001) e Lopez (2004) ressaltam a necessidade de situações onde os elementos técnicos defensivos e ofensivos possam ser exercitados com grande variabilidade e diversidade, como por exemplo, a realização de passes em diferentes distâncias, com a mão direita e esquerda, com armado clássico, intermediário, baixo e pronação, em apoio e suspensão, frontais, laterais e diagonais, entre outras situações.

Os critérios de êxito colocados pelos treinadores nas tarefas propostas nas sessões de treino, segundo Mesquita (1997), são importantes para os jogadores terem clareza em relação aos objetivos dos exercícios almejados pelos treinadores, ou seja, que os jogadores possam direcionar sua atenção para os aspectos mais enfatizados pelo treinador na realização de determinada ação durante a realização dos exercícios.

A tabela 8 apresenta a freqüência dos critérios de êxito implícitos nas tarefas das diversas atividades das sessões de treino observadas.

Tabela 8. Freqüência e freqüência percentual dos Critérios de Êxito implícitos nas atividades das sessões de treino.

Critérios de Êxito	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Realização Correta do Movimento	34 a (53,1%) b (27,9%)	36 a (81,8%) b (29,5%)	52 a (86,7%) b (42,6%)	122 a (72,6%) b (100%)
Aplicação em Situação	30 a (46,9%) b (65,2%)	8 a (18,2%) b (17,4%)	8 a (13,7%) b (17,4%)	46 a (27,4%) b (100%)
Total	64 (100%)	44 (100%)	60 (100%)	168 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

No que se refere aos critérios de êxito mais exigidos pelos treinadores nas diversas tarefas das sessões de treino, identificou-se que a ênfase recaía sobre a execução correta do movimento, reafirmando os resultados obtidos na tabela 2, que indicam a predominância das tarefas de fixação da técnica. Além disso, torna-se importante ressaltar que, em vários exercícios com critério de êxito aplicação em situação, os treinadores enfatizavam a realização correta do movimento em suas correções.

Um fato a ressaltar é que os treinadores durante as sessões de treino observadas não utilizaram o critério de êxito resultado do movimento, o que pode tornar-se um fator prejudicial na formação do jogador, à medida que as cobranças sobre a eficácia do movimento são exigidas somente nas competições. A necessidade de obtenção de êxito durante os jogos, onde os riscos assumidos podem levar à vitória ou à derrota, pode ser um fator limitador nas ações dos jogadores, por não terem vivenciado estas situações de pressão durante as sessões de treino.

Observou-se que os treinadores não demonstram preocupação quanto à determinação de objetivos claros e definidos ou que incluam os comportamentos que o jogador tem que adquirir nas tarefas propostas nas sessões de treino observadas. Os treinadores, aparentemente, desconhecem as recomendações da literatura, como por exemplo, Mesquita (1997) quando afirma que o objetivo de qualquer exercício deve ser formulado de forma a incluir três aspectos: “o conteúdo de treino, as condições de realização e os critérios de êxito” (p. 71),

possibilitando ao jogador referenciar aquilo que se pretende do exercício, ou seja concentra o jogador no que está treinando no momento.

Esta situação confirmou-se nas entrevistas dos treinadores, quando questionados sobre a literatura e recursos utilizados como subsídios no planejamento e execução dos treinamentos da categoria infantil masculina, em que se voltaram à área específica do Handebol, em cursos de atualização e nas fitas de vídeos dos autores mencionados e não com suas produções científicas.

A conduta assumida pelos treinadores durante as atividades propostas nas sessões de treino representa um papel importante nos comportamentos dos jogadores. A tabela 9 apresenta a freqüência da conduta assumida pelos treinadores, a qual revelou pouca diversidade nos comportamentos assumidos durante as sessões de treino observadas.

Tabela 9. Freqüência e freqüência percentual da Conduta Assumida pelos treinadores nas atividades das sessões de treino.

Conduta do Treinador	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Centrada no Treinador	2 a (3,1%) b (50%)		2 a (3,3%) b (50%)	4 a (2,4%) b (100%)
Iniciada pelo Treinador	4 a (6,2%) b (100%)			4 a (2,4%) b (100%)
Retroalimentação do treinador	58 a (90,6%) b (36,3%)	44 a (100%) b (27,4%)	58 a (96,7%) b (36,3%)	160 a (95,2%) b (100%)
Total	64 (100%)	44 (100%)	60 (100%)	168 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

A conduta de “retroalimentação do treinador” foi evidenciada por ambos os treinadores, com maior freqüência dentre todas, sendo que as “centrada no treinador” e a “iniciada pelo treinador” revelaram percentuais mínimos nas atividades das sessões de treino observadas. A alta valorização desse tipo de comportamento assumido pelos treinadores evidenciou-se nos comentários do treinador B, com freqüência total dessa conduta, quando afirmou que:

“Eu acho que é uma categoria que você tem que jogar o máximo de informações para eles, quanto mais informações essa criança tiver nessa idade e ela tem maturidade para pegar essas informações melhor, você molda a criança da maneira que você gosta..., ou Seriam macetes, eu acho

que você põe exercícios para ela executar, um passe, então você explica como seria o gesto técnico para ele, como esse gesto técnico vai funcionar melhor dentro de uma quadra como ele vai ter um nível de erro menor, como a precisão à velocidade o tempo de reação dele, eu acho que tudo isso tem que colocar para criança...”

A partir do comentário, o treinador demonstrou preocupação com que Ladewig et al (2001) consideram ser “dicas de aprendizagem” que direcionem a atenção dos praticantes para os detalhes importantes das tarefas. Contudo, parece não existir uma padronização dessas informações, bem como um controle daquelas que propiciam os melhores efeitos nos jogadores.

Por outro lado, os treinadores das equipes A e C, apesar da alta frequência dessa conduta, mantiveram-se mais contidos quanto aos momentos de intervenção durante as atividades. No que diz respeito ao treinador da equipe A, deixou transparecer certa insegurança durante as sessões de treino observadas, que pode ser conseqüência de inexperiência com treinamentos (nesta faixa etária ele tem apenas dois anos) e encontrar-se ainda na formação inicial em Educação Física.

A tabela 10 apresenta a diversidade de condutas assumidas pelos jogadores nas atividades realizadas. A conduta congruente dos jogadores (corresponder à tarefa colocada pelo treinador) predominou nas atividades para todas as equipes. A conduta suportiva (auxiliar na tarefa para execução de outros) foi menos evidente, sendo assumida, principalmente pelos goleiros que aguardavam executar as atividades, servindo de apoio para passes antes dos arremessos, como também no papel de defensores limitados, em algumas situações táticas ofensivas.

Tabela 10. Freqüência e freqüência percentual da Conduta assumida pelos jogadores nas atividades das sessões de treino.

Conduta do Jogador	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Congruente	48 a (52,2%) b (38,1%)	32 a (47,1%) b (25,4%)	46 a (50%) b (36,5%)	126 a (50%) b (100%)
Suportivo	24 a (26,1%) b (52,2%)	12 a (17,6%) b (26,1%)	10 a (10,8%) b (21,7%)	46 a (18,3%) b (100%)
Espera	20 a (21,7%) b (25%)	24 a (35,3%) b (30%)	36 a (39,2%) b (45%)	80 a (31,7%) b (100%)
Total	92 (100%)	68 (100%)	92 (100%)	252 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

De modo geral, em todas as atividades os jogadores assumiam uma conduta modificadora, transformando as tarefas mais fáceis ou mais difíceis. Os dados foram semelhantes aos encontrados por Saad (2002) em estudos na modalidade de Futsal nas categorias pré-mirim e mirim. Na equipe A este tipo de conduta transpareceu como uma certa falta de disciplina e respeito ao treinador durante as sessões de treino, conforme o seu relato:

“ eu tenho dificuldade, até foge do meu controle às vezes, a disciplina nos treinos, assim tenho dificuldades no trabalho por falta de eu ser um pouquinho mais duro com eles chamar a atenção. Eu procuro fazer uma interação maior deles, que as vezes, assim um grupinho gosta de uma coisa, outro grupinho gosta de outra, um traz uma formação de casa que é diferente da formação da casa do outro, e aí cria aquele duelo no treino, tanto nas coisas erradas como nas coisas certas, daí eu procuro uma melhor forma assim de todos eles pensarem de uma forma para o Handebol e deixar de lado o que cada um pensa de fora das influencias que eles sofrem lá fora, deixar meio que de lado, está bem difícil o trabalho...”

Na observação das sessões de treino da equipe A, percebeu-se que os jogadores parecem não respeitar as ordens e tarefas impostas pelo treinador. De fato, este foi o treinador que mais tempo empregou na transição entre uma atividade e outra, transparecendo ter dificuldades sobre o controle dos jogadores.

Um aspecto a destacar é que alguns tipos de condutas assumidas pelos jogadores e mais apropriadas ao jogo, podem ser desenvolvidas ou estimuladas nas próprias atividades implementadas nas sessões de treino.

A tabela 11 revela o modo de participação dos jogadores durante as atividades implementadas nas sessões de treino observadas.

Tabela 11. A freqüência e freqüência percentual da classificação das atividades conforme o modo de participação dos jogadores nas sessões de treino.

Participação dos Jogadores	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Individual	14 a (29,2%) b (50%)	10 a (26,4%) b (35,7%)	4 a (9,5%) b (14,3%)	28 a (21,9%) b (100%)
Duplas	14 a (29,2%) b (35%)	14 a (36,8%) b (35%)	12 a (28,6%) b (30%)	40 a (31,2%) b (100%)
Trios	4 a (8,3%) b (50%)		4 a (9,5%) b (50%)	8 a (6,2%) b (100%)
Quarteto	2 a (4,1%) b (50%)		2 a (4,8%) b (50%)	4 a (3,2%) b (100%)
Fileiras	14 a (29,2%) b (29,2%)	14 a (36,8%) b (29,2%)	20 a (47,6%) b (41,6%)	48 a (37,5%) b (100%)
Total	48 (100%)	38 (100%)	42 (100%)	128 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

As formas de fileiras e duplas foram as mais freqüentes no que se refere ao modo de participação dos jogadores nas atividades. A preferência por essas formas de participação dos jogadores revelou aspectos contraditórios entre a teoria e prática dos treinadores, tendo em vista que nas entrevistas, apontaram que nesta categoria dever-se-iam priorizar atividades com caráter lúdico, principalmente em formas de jogos pré-desportivos.

Apesar das atividades realizadas em forma de fileiras contribuir demasiadamente para a conduta de espera dos jogadores, a dinâmica empregada nas atividades (troca constante de fileiras, fileiras com tarefas diferenciadas) resultou que o tempo de espera era curto. Contudo, as atividades apresentaram as desvantagens apontadas por Canfield & Reis (1998), à medida que oportunizavam a vivência de situações estáveis que não existem durante o jogo propriamente dito, impossibilitando o aprendiz a defrontar-se com adversários, com tempo limitado para tomada de decisões.

As atividades em forma de fileiras apresentaram a variedade encontrada por Saad (2002) nas atividades individuais nas categorias pré-mirim e mirim do

Futsal, principalmente na variabilidade das trajetórias de corridas e posições da quadra, porém distante das exigências propostas pela literatura consultada. As situações de jogo em formas estáticas ou posicionais, segundo Antón (1990) devem ser evitadas, tendo em vista que impedem a variabilidade de atuação e limitam a colocação em prática de intenções táticas.

Os exercícios exercem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol. Portanto, segundo Mesquita (1997) e Espar (2000), a capacidade para construir os exercícios de treino adequados torna-se uma das mais importantes que deve possuir o treinador.

As tabelas 12 e 13 apresentam de forma sintética a variabilidade do conteúdo das sessões, considerando a função e a condição das tarefas nas seqüências de exercícios.

Tabela 12. Freqüência e freqüência percentual da estruturação das seqüências de exercícios nas sessões de treino considerando a função da tarefa.

FUNÇÃO DA TAREFA	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Aquisição-aplicação e competição	5 a (50%) b (55,6%)		4 a (40%) b (44,4%)	9 a (30%) b (100%)
Fixação-aplicação e competição	4 a (40%) b (100%)			4 a (13,3%) b (100%)
Aquisição e aplicação	1 a (10%) b (50%)			1 a (3,3%) b (100%)
Fixação		2 a (20%) b (40%)	3 a (30%) b (60%)	5 a (16,7%) b (100%)
Aquisição-competição-aquisição e competição			1 a (10%) b (100%)	1 a (3,3%) b (100%)
Aquisição-fixação e competição		3 a (30%) b (60%)	2 a (20%) b (40%)	5 a (16,7%) b (100%)
Aquisição e competição		2 a (20%) b (100%)		2 a (6,7%) b (100%)
Aplicação-fixação		3 a (30%) b (100%)		3 a (10%) b (100%)
Total	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	30 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Em relação à estruturação das seqüências de exercícios considerando a função das tarefas para a categoria infantil (Tabela 12), constatou-se que existiu maior similaridade entre os treinadores das equipes A e C na estruturação das progressões com exercícios de aquisição da técnica, aplicação e competição.

Entretanto, o treinador da equipe A demonstrou menor diversidade de conteúdos, priorizando exercícios de “aquisição da técnica, aplicação e competição” e exercícios de fixação da técnica, aplicação e competição, quando comparado aos treinadores das equipes B e C que se utilizavam mais das tarefas de fixação da técnica nas progressões de exercícios das sessões de treino observadas.

O treinador da equipe A parece atender mais as orientações de Mesquita (1997) que ressalta a importância da passagem gradual e progressiva de uma tarefa simples para outra mais complexa, criando condições para o jogador passar de um nível de desempenho atual para outro mais graduado, comprovadas no alto percentual de freqüência de utilização de exercícios com a função de aplicação da técnica. (Tabela 2)

De modo geral, em relação à estruturação das seqüências dos exercícios considerando as funções da tarefa, os treinadores apresentaram uma seqüência lógica no aumento do grau de dificuldade ou complexidade das atividades propostas nas sessões de treino.

Contudo, observou-se que os exercícios, muitas vezes, são praticados de forma descontextualizada das situações reais de jogo, como também não se percebeu durante o espaço de tempo de duração do exercício alguma variação de aumento de dificuldade ou complexidade. Os exercícios propostos nas sessões de treino observadas parecem distantes do entendimento de Espar (2001) quando afirma que:

“qualquer exercício pode ser entendido como um conjunto de sub-tarefas, que uma vez dispostas todas serão continuação uma da outra, conforme o exercício principal....

Essa conceituação se baseia no sentido de que se pode manipular um exercício fazendo-o evoluir desde o mais simples exercício das habilidades técnicas até a mais complexa situação de jogo”. (p. 4 e 5)

Por outro lado, a similaridade apresentada pelos treinadores das equipes A e C na estruturação dos exercícios considerando as funções das tarefas, não se confirmou nos dados apresentados na tabela 13.

Em relação à estruturação das progressões dos exercícios considerando as condições de realização das tarefas implementadas nas sessões de treino (Tabela 13), as seqüências que envolveram as tarefas de “fundamento individual, combinação de fundamentos e complexo de jogo” e “fundamento individual, complexo de jogo e jogo” foram as progressões mais freqüentes.

De modo geral, as diferenças percentuais nas progressões de exercícios considerando as condições das tarefas não evidenciaram a preferência dos treinadores por uma determinada seqüência.

Tabela 13. Freqüência e freqüência percentual da estruturação das seqüências de exercícios nas sessões de treino considerando as condições das tarefas.

Condição da Tarefa	EQUIPE A	EQUIPE B	EQUIPE C	TOTAL
Fundamento Individual + Complexo de jogo e Jogo	4 a (40%) b (66,7%)	1 a (10%) b (16,6%)	1 a (10%) b (16,6%)	6 a (20%) b (100%)
Fundamento Individual + Combinação de Fundamentos		3 a (30%) b (75%)	1 a (10%) b (25%)	4 a (13,3%) b (100%)
Jogo+Combinação Fundamentos + Complexo de Jogo e Jogo	2 a (20%) b (40%)		3 a (30%) b (60%)	5 a (16,7%) b (100%)
Fundamento Individual.+ Jogo + Complexo de Jogo e Combinação de Fundamentos			2 a (20%) b (100%)	2 a (6,7%) b (100%)
Fundamento Individual + Combinação de Fundamentos e Complexo de Jogo	1 a (10%) b (14,4%)	3 a (30%) b (42,8%)	3 a (30%) b (42,8%)	7 a (23,3%) b (100%)
Jogo + Fundamento Individual + Combinação de Fundamentos e Jogo	3 a (30%) b (100%)			3 a (10%) b (100%)
Complexo de jogo e Fundamento Individual		3 a (30%) b (100%)		3 a (10%) b (100%)
Total	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	30 (100%)

a – percentual da coluna b – percentual da linha

Apesar disto, consideradas as combinações de exercícios nas suas respectivas equipes, houve pouca diversidade de combinações de exercícios,

com o treinador da equipe C apresentando o maior número de combinações entre eles, num total de cinco combinações.

Este fato poderia vislumbrar a perspectiva de que os treinadores realizavam um planejamento prévio das sessões. Todavia não se percebeu essa preocupação dos treinadores nas sessões observadas, visto que a decisão sobre planejamento das atividades ocorria durante o transcorrer das sessões.

Os treinadores, aparentemente, elaboravam mentalmente as atividades nos momentos que antecediam a sessão de treino, principalmente em relação à expectativa da presença do goleiro. As equipes A e C realizaram algumas sessões de treino sem goleiro, fato que parecia dificultar em muito as atividades do treino.

Além disso, os treinadores não se preocupavam com o tempo de duração das atividades, já que não foi possível constatar uma sessão de treino em que se evidenciava uma uniformidade quanto ao início e término da sessão, bem como em relação aos momentos de intervalo de descanso, transição e exercícios de aumento ou manutenção da mobilidade articular.

De modo geral, detectou-se a predominância da utilização de exercícios mais analíticos nas sessões de treino observadas. Esses, notoriamente, apresentavam as situações de jogo de forma muito previsível, muito aquém daquelas que serão vivenciadas nos jogos, assim como o excesso de utilização destas atividades pode ser prejudicial para o desenvolvimento do pensamento tático dos jogadores.

O pensamento tático, segundo Tavares & Faria (1997), é de extrema importância para a orientação dos jogadores de Handebol na organização e realização das ações táticas individuais e coletivas. Além disso, o pensamento tático se forma, manifesta e desenvolve através de uma preparação diversificada e multilateral, devendo atribuir-lhe um lugar essencial na formação dos jogadores.

Por sua vez, a dimensão tática, segundo Greco & Chagas (1992), adquire no contexto dos JDOC, seu nível de expressão mais alto, à medida que condicionam, de certa forma, as demais estruturas do rendimento.

Nesta perspectiva, avaliou-se o nível de conhecimento tático declarativo dos jogadores das equipes participantes do estudo, antes e após o período de observação sistemática das sessões de treino. A tabela 14 apresenta as médias e

desvios padrão dos resultados de pré e pós-testes do nível de conhecimento tático dos jogadores.

Em relação ao nível de conhecimento tático dos jogadores, as equipes parecem bastante homogêneas, à medida que não apresentaram diferenças significativas entre as médias alcançadas (Tabela 14). Os jogadores tiveram grandes dificuldades nas justificativas das suas tomadas de decisão nas situações apresentadas no teste, conseqüentemente as equipes alcançaram médias inferiores à metade da média máxima (50 pontos) possível de ser alcançada.

Tabela 14. Média e desvio padrão dos resultados do pré e pós-teste do nível de conhecimento tático dos jogadores.

Situações de tomada de decisão e justificativa	Equipe A (n = 11)		Equipe B (n = 8)		Equipe C (n = 10)		Geral (n = 29)	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Situação 1 (passar)	1,81 (1,88)	1,54 (2,06)	2,62 (2,32)	1,50 (1,92)	1,50 (1,84)	1,54 (2,06)	1,93 (1,98)	1,50 (1,92)
Situação 2 (arremessar)	2,54 (1,03)	2,18 (1,66)	3,37 (1,68)	2,25 (1,75)	2,60 (1,77)	2,18 (1,66)	2,79 (1,49)	2,25 (1,75)
Situação 3 (arremessar)	1,00 (2,00)	2,18 (1,94)	0,62 (1,76)	0,62 (1,76)	0,50 (1,58)	2,18 (1,94)	0,72 (1,75)	0,62 (1,76)
Situação 4 (passar ao pivô)	3,63 (1,80)	2,18 (2,04)	3,12 (1,88)	3,37 (1,99)	2,70 (1,88)	2,18 (2,04)	3,17 (1,83)	3,37 (1,99)
Situação 5 (arremessar)	2,18 (2,40)	2,18 (1,66)	1,50 (1,92)	0,75 (1,03)	3,00 (2,26)	2,18 (1,66)	2,27 (2,23)	0,75 (1,03)
Situação 6 (arremessar)	1,00 (1,09)	1,36 (1,56)	2,00 (2,26)	2,37 (1,59)	2,80 (2,14)	1,36 (1,56)	1,89 (1,95)	2,37 (1,59)
Situação 7 (passar ao pivô)	2,18 (1,94)	1,81 (1,88)	2,62 (1,84)	2,75 (1,66)	2,80 (1,47)	1,81 (1,88)	2,51 (1,72)	2,75 (1,66)
Situação 8 (fintar)	0,72 (0,90)	1,18 (1,72)	0,00 (0,00)	0,12 (0,35)	0,50 (0,97)	1,18 (1,72)	0,44 (0,82)	0,12 (0,35)
Situação 9 (fintar)	1,54 (1,21)	1,81 (1,40)	1,50 (1,60)	1,37 (1,76)	2,10 (1,44)	1,81 (1,40)	1,72 (1,38)	1,37 (1,76)
Situação 10 (arremessar)	1,63 (1,85)	2,25 (2,11)	2,37 (2,38)	2,37 (2,38)	1,80 (2,04)	2,25 (2,11)	1,89 (2,02)	2,37 (2,38)
Geral	18,27 (4,54)	19,27 (4,73)	19,75 (10,95)	17,62 (7,36)	19,80 (5,32)	19,27 (4,73)	19,20 (6,58)	17,62 (7,36)

As baixas médias evidenciadas no nível de conhecimento tático declarativo, aparentemente, parecem resultar do pequeno tempo gasto nas sessões de treino no segmento do treinamento tático (Tabela 1), assim como na

freqüência e gasto de tempo insuficiente de utilização de tarefas de complexo de jogo. (Tabelas 3 e 4)

Apesar do período de observação sistemática das sessões de treino ter ocorrido em meses próximos à principal competição da categoria (Campeonato Paranaense Infantil da Liga de Handebol do Paraná), não se percebeu a preocupação dos treinadores com esse aspecto, tendo em vista os resultados do teste de Wilcoxon apresentados na tabela 15.

Na comparação dos dados do pré e pós-teste, os resultados do teste de Wilcoxon revelaram que não há diferença significativa em nenhuma das situações apresentadas no teste de nível de conhecimento tático e nem no cômputo geral dos dados, tanto entre os dados de cada equipe quanto no cômputo geral independente da equipe.

Tabela 15. Resultados do Teste de Wilcoxon na comparação dos dados entre o pré e pós-teste do nível de conhecimento tático dos jogadores.

Situações de tomada de decisão e justificativa	Equipe A (n = 11)	Equipe B (n = 8)	Equipe C (n = 10)	Geral (n = 29)
Situação 1 (passar)	0,42	1,06	0,44	1,11
Situação 2 (arremessar)	0,96	1,89	1,06	0,76
Situação 3 (arremessar)	1,79	0,00	0,00	1,26
Situação 4 (passar ao pivô)	1,97	1,00	1,63	1,11
Situação 5 (arremessar)	0,00	0,76	0,36	0,09
Situação 6 (arremessar)	0,54	0,68	1,28	0,03
Situação 7 (passar ao pivô)	0,64	0,44	1,19	0,94
Situação 8 (fintar)	0,56	1,00	0,81	0,32
Situação 9 (fintar)	0,17	0,21	0,70	0,84
Situação 10 (arremessar)	1,59	0,00	0,10	0,62
Geral	0,87	0,70	0,47	0,21

O período de observação sistematizada e direta das sessões de treino parece ter pouco impacto sobre o desenvolvimento do pensamento tático dos jogadores, tendo em vista a homogeneidade de desempenho das equipes neste teste. Os jogadores não demonstraram evolução no nível de conhecimento tático, o que pode ser resultado da excessiva ênfase dada pelos treinadores aos elementos técnicos da modalidade durante as sessões de treino.

Os treinadores, aparentemente, desconhecem as contribuições de Garganta (2002) quando ressalta que a proficiência da técnica nos JDOC, ou seja, o como fazer, é superditada pelos cenários de oposição-cooperação que configuram os eventos do jogo, colocando-se a tônica na adaptabilidade do jogador no contexto.

A homogeneidade no desempenho das equipes tornou-se a repetir na comparação dos dados das equipes, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, conforme os resultados do teste de Kruskal Wallis apresentados na tabela 16.

Tabela 16. Resultados do Teste de Kruskal Wallis na comparação dos dados das equipes no pré e no pós-teste do nível de conhecimento tático dos jogadores.

Situações de tomada de decisão e justificativa	Pré-Teste	Pós-Teste
Situação 1 (passar)	1,15	0,06
Situação 2 (arremessar)	2,11	2,56
Situação 3 (arremessar)	1,07	5,76*
Situação 4 (passar ao pivô)	1,40	2,26
Situação 5 (arremessar)	2,35	7,75*
Situação 6 (arremessar)	3,33	2,07
Situação 7 (passar ao pivô)	0,94	1,67
Situação 8 (fintar)	5,86*	3,03
Situação 9 (fintar)	0,97	0,70
Situação 10 (arremessar)	0,23	0,68
Geral	0,52	0,34

*Significante a $p < 0,05$

Na comparação do desempenho das equipes, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, os resultados do teste de Kruskal Wallis revelaram que não houve diferenças significativas nos desempenhos das equipes, exceto na situação 8 do pré-teste e nas situações 3 e 5 do pós-teste. Apesar das características heterogêneas das equipes, em relação ao nível de conhecimento tático, essas características parecem não ter influência no desempenho dos jogadores.

As três situações ressaltadas apresentavam tomadas de decisão relacionadas ao posicionamento do pivô e seus marcadores “par” e “ímpar”, gerando dúvidas aos atacantes entre “passar ou arremessar” e “passar ou fintar”,

tornando a justificativa complexa. As dúvidas aparentes nestas situações, parecem estar relacionadas a observação do posicionamento do defensor. Os jogadores parecem não conseguir identificar quando o defensor está mais avançado, oportunizando as opções de finta ou passe ao pivô; ou quando está mais recuado oportunizando a opção de arremessar.

Ainda a respeito do nível baixo de conhecimento tático dos jogadores das equipes participantes, constatou-se que a experiência esportiva na modalidade não contribui para um melhor desempenho no teste de nível de conhecimento tático no Handebol, conforme apresentam os resultados da tabela 17.

Tabela 17. Média e desvio padrão dos resultados do pré e pós-teste considerando a experiência esportiva na modalidade.

Situações de tomada de decisão e justificativa	Não-Experientes (até 3 anos) (n = 14)				Experientes (acima de 3 anos) (n = 15)			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Situação de passar.	2,00	1,79	1,57	1,86	1,86	2,19	1,40	2,13
Situação de arremessar.	2,71	1,48	2,57	1,55	2,86	1,55	2,53	1,59
Situação de arremessar	0,71	1,81	0,92	1,38	0,73	1,75	1,40	2,06
Situação de passar ao pivô	3,85	1,29	2,78	1,96	2,53	2,06	2,93	1,98
Situação de arremessar.	1,42	2,10	2,21	1,88	3,06	2,12	2,13	1,95
Situação de arremessar	1,57	1,86	1,50	1,40	2,20	2,04	2,26	1,94
Situação de passar ao pivô.	2,50	1,69	2,57	1,91	2,53	1,80	1,86	1,50
Situação de finta	0,57	0,85	0,42	0,85	0,33	0,81	0,73	1,43
Situação de finta	1,71	1,38	1,35	1,33	1,73	1,43	1,73	1,62
Situação de arremessar.	1,35	1,54	2,14	2,07	2,40	2,32	2,20	2,27
Geral	18,07	6,81	18,28	6,05	20,26	6,40	19,33	5,98

Os resultados apresentados na tabela 17 demonstraram que as médias do nível de conhecimento tático entre os jogadores não-experientes (até 3 anos) e os jogadores experientes (acima de 3 anos) não revelaram diferenças significativas. Esse fato torna-se relevante e preocupante, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol das equipes observadas parece não ter impacto algum sobre o nível de conhecimento tático dos jogadores ao longo dos anos de treino.

Esta situação se confirmou também na comparação dos dados entre o pré e pós-teste considerando a experiência esportiva na modalidade, a partir dos resultados do teste de Wilcoxon contidos na tabela 18.

Tabela 18. Resultados do Teste de Wilcoxon na comparação dos dados entre o pré e pós-teste considerando a experiência esportiva na modalidade

Situações de tomada de decisão e justificativa	Não-Experientes	Experientes
Situação de passar.	1,23	0,65
Situação de arremessar.	0,57	0,54
Situação de arremessar	0,53	1,16
Situação de passar ao pivô	1,89*	1,29
Situação de arremessar.	1,84	1,25
Situação de arremessar	0,00	0,14
Situação de passar ao pivô.	0,00	1,24
Situação de fintar	0,54	0,85
Situação de fintar	0,72	0,27
Situação de arremessar.	1,26	0,17
Geral	0,10	0,44

*Significante a $p < 0,05$

Na comparação dos dados do pré e pós-teste, considerando a experiência esportiva na modalidade, os resultados do teste de Wilcoxon revelaram que não há diferença significativa em nenhuma das situações do teste de conhecimento tático e nem no cômputo geral dos dados.

Desta forma, os resultados revelaram indicativos significativos que as atividades propostas durante as sessões de treino observadas, aparentemente, são ineficazes para a melhora do nível de conhecimento tático dos jogadores da categoria infantil. De fato, os treinadores observados não atendem as recomendações de Greco (1998) ao colocarem, em um plano secundário, nas sessões de treino da categoria infantil, as capacidades de percepção, antecipação e tomada de decisão, consideradas de grande importância para o comportamento tático.

O modelo de treino escolhido pelos treinadores investigados, ao exercitarem os elementos técnicos recorreram a situações que se afastam dos requisitos táticos, contrariando a natureza dos JDOC. A partir de um mínimo de

conhecimento das ações motoras básicas, segundo Mayo (1999), pode-se iniciar o aprendizado tático mediante jogos e exercícios significativos para os jogadores onde a tática complexa deve ser apresentada de forma simplificada em relação a situação real de jogo.

Dentre outros fatores importantes a ressaltar sobre o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol na categoria infantil masculina, evidencia-se a preocupação dos treinadores na divisão em etapas do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol, conforme a divisão proposta na literatura consultada. No entanto, os treinadores não apresentaram clareza sobre os objetivos e principais tarefas a serem solucionadas em cada etapa.

Um aspecto a ressaltar é que as fontes de pesquisas mais utilizadas são livros específicos da modalidade, assim como cursos de atualização de curta duração e fitas de vídeo. Além disso, as sessões de treino observadas não evidenciaram que exista qualquer planejamento prévio das atividades, assim como um planejamento a longo prazo de formação do jogador.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

A partir da caracterização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil no Handebol, das considerações teóricas apresentadas na revisão de literatura, dos resultados obtidos e considerando ainda as limitações metodológicas deste estudo, as seguintes conclusões puderam ser formuladas.

Inicialmente, pode-se constatar a ausência de uma Escola Paranaense de Handebol, considerando as divergências encontradas nos processos de treinamento implementados pelos treinadores investigados.

Quanto à análise da complexidade das tarefas nas sessões de treino técnico-táticas do Handebol, as variações observadas no tempo requerido para o desenvolvimento de cada tarefa estiveram intimamente relacionadas com a determinação dos treinadores. Contudo, os treinadores parecem não ter controle total sobre o tempo de execução, como também uma maior clareza no estabelecimento de metas a serem cumpridas.

Os resultados obtidos indicaram maior utilização da parte geral das sessões com atividades de treino técnico de ataque e defesa, com elevado predomínio dos elementos técnicos ofensivos sobre os elementos técnicos defensivos. Entretanto, os elementos técnicos defensivos foram muito valorizados pelos treinadores nas entrevistas, quando consideraram ser muito importante o desenvolvimento desses elementos nas sessões de treino desta categoria.

Na identificação e cadastro das atividades mais frequentes nas sessões de treino, constatou-se que, além da excessiva preocupação com as atividades de fundamentação técnica, dois treinadores preocupavam-se com atividades que possibilitavam aos jogadores a prática dos elementos técnicos em situações análogas às situações reais de jogo. Contudo, restringiam-se às atividades

iniciais, como de aquecimento com bola, geralmente realizadas em forma de jogos pré-desportivos e aquelas desenvolvidas no final da sessão de treino, com jogo propriamente dito. Identificou-se também, a pouca disponibilidade de tempo com atividades de treino dos elementos técnicos de defesa, do goleiro e treino tático.

Ao verificar a função de realização das tarefas durante as sessões de treino, constatou-se que as tarefas de fixação da técnica, aquisição global da técnica e aplicação da técnica, nesta seqüência, foram as mais utilizadas. O equilíbrio encontrado ocorreu devido ao fato de que um dos treinadores utilizou um alto percentual de freqüência das tarefas de aplicação da técnica.

Por outro lado, no que se refere às condições de realização das tarefas nas sessões de treino, constatou-se que os treinadores não mantiveram o equilíbrio acima, disponibilizando maior tempo total gasto de treino com exercícios de “combinação de fundamentos” e “fundamento individual”. Este fato, pode ser considerado um equívoco dos treinadores no planejamento das sessões de treino da categoria, tendo em vista que estas atividades, muitas vezes, são exercitadas em situações descontextualizadas das situações reais de jogo.

Por sua vez, os critérios de êxito implícitos nas atividades reportaram-se sobre a execução correta do movimento, salientando a excessiva preocupação dos treinadores com o aperfeiçoamento do gesto técnico. Contudo, durante a realização das tarefas nas sessões, os treinadores não utilizavam com clareza os critérios de êxito, parecendo desconhecer sua relevância para o aprendizado dos jogadores.

No que diz respeito ao envolvimento ou à conduta dos treinadores e dos jogadores, o ambiente observado revelou a existência de grande integração entre ambos. O comportamento mais freqüente dos treinadores esteve voltado para a supervisão, a orientação, a correção e o estímulo do desenvolvimento das atividades, ressaltando a conduta de retroalimentação pelo treinador como a mais freqüente nas atividades.

Quanto ao envolvimento dos jogadores, os resultados demonstraram que a conduta congruente dos jogadores (corresponder à tarefa colocada pelo treinador) predominou nas atividades. A conduta suportiva (auxiliar na tarefa para a execução de outros) caracterizou-se como a menos freqüente, sendo assumida

principalmente pelos goleiros quando aguardavam a execução das atividades e os atletas menos experientes, dependendo da complexidade das atividades.

Com relação à estruturação e a variabilidade do conteúdo das sessões, as evidências na investigação parecem confirmar a existência de certo aumento gradativo da complexidade de execução dos exercícios. Entretanto, os exercícios, aparentemente, eram praticados de forma única e isolada, relacionando o aumento gradativo mais a uma ação rotineira do cotidiano do treino, do que a um prévio planejamento dos treinadores, ao serem consideradas as condições de realização das tarefas. O fato citado também parece evidente, diante da pouca diversidade de combinações de exercícios encontradas nas sessões de treino observadas.

De modo geral, pode-se afirmar que na organização e estruturação das sessões de treino técnico-táticas no Handebol na categoria infantil, independente do nível competitivo das equipes, prevaleceu a metodologia diretiva, basicamente centrada nos elementos técnicos do jogo. Os treinadores privilegiavam os exercícios de execução e correção da técnica, em detrimento dos exercícios de variabilidade e aplicabilidade da técnica.

Os exercícios concentravam-se sobre a prática dos elementos técnicos em situações estáticas, que não exigiam reflexão ou crítica por parte dos jogadores. As situações que exigiam o desenvolvimento das capacidades de percepção, antecipação e tomada de decisão eram colocadas em um plano secundário no treino das equipes da categoria infantil.

Deve-se destacar que, as baixas médias alcançadas na aplicação do teste de nível de conhecimento tático dos jogadores podem demonstrar que as sessões de treino da categoria infantil masculina pareceram ineficazes na melhoria deste aspecto. Essas evidências também foram confirmadas nos resultados do comparativo das médias alcançadas em relação a experiência dos jogadores na modalidade.

Um aspecto a ressaltar e que tornou-se evidente no estudo é que as estruturas disponibilizadas às equipes afetam negativamente o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol na categoria infantil masculina, à medida que a falta de exclusividade de treinador, local e horários parece dificultar uma melhor adequação dos conteúdos nas sessões de treino.

As fontes de conhecimento dos treinadores não fornecem os subsídios necessários para o complexo e longo caminho do processo ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol nas categorias de base. Este fato pode ser considerado um aspecto negativo na estruturação das sessões de treino da categoria, tendo em vista que as recentes investigações nesta área apontam subsídios significativos para a melhoria deste processo.

Em suma, as evidências confirmaram a utilização de um modelo tradicional na estruturação das sessões de treino da categoria infantil masculina, com algumas iniciativas incipientes de utilização da metodologia série de jogos, principalmente nos momentos iniciais das sessões de treino.

Neste sentido, a estruturação e organização das sessões de treino desta categoria necessitam ser revistas para favorecer o processo integrado de ensino-aprendizagem-treinamento referenciado às situações práticas do jogo. Uma prática implementada de variabilidade e diversidade dos conteúdos pode contribuir de forma satisfatória no processo de formação de jogadores capazes de solucionar as dificuldades impostas no universo do jogo de Handebol.

De modo geral, os dados obtidos revelaram aspectos importantes sobre a metodologia do ensino e do treinamento da modalidade Handebol. Acredita-se que eles possam até mesmo ser generalizados para as demais equipes da categoria infantil do estado do Paraná, tendo em vista que as realidades aqui observadas parecem ser compartilhadas, salvo as características individuais, na maioria das equipes do estado.

A partir da realização deste estudo, espera-se estar contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da modalidade, assim como auxiliar no desenvolvimento de formação de futuros treinadores de Handebol e ainda servir de alerta para os órgãos diretivos da modalidade para esta categoria de formação, que carece de olhares mais atentos na sua estruturação e organização.

O complexo processo de ensino-aprendizagem-treinamento do esporte é um longo caminho que dirigentes, treinadores, pais e crianças devem percorrer juntos, a passos lentos, onde impere um ambiente de alegria e prazer, comum a todos, que possa respeitar acima de tudo, a figura principal deste processo, aquele que está aprendendo. Caminho esse que, infelizmente, não percorri na

minha vida de atleta e que por, muitas vezes, deixei de oportunizar aos jogadores que participaram das equipes das que fui treinador.

Recomendações e Sugestões

Considerando as contribuições que este estudo pode trazer, tanto para a melhoria da estruturação das sessões de treino da modalidade nas categorias de formação, como no avanço dos processos investigativos na área de Pedagogia do Esporte, à medida que novos estudos possam voltar suas atenções para os aspectos aqui negligenciados e preencham as lacunas aqui deixadas, apresentam-se algumas recomendações e sugestões que possam servir de ponto de referência de futuras investigações.

Em relação aos treinadores, sugere-se que ao procederem a organização das sessões de treino de suas equipes busquem alternativas metodológicas mais adequadas às características da faixa etária envolvida. Assim como, procurem a realização de cursos de atualização na área de Pedagogia do Esporte e não somente os cursos específicos das modalidades.

Em relação às questões a investigar, sugere-se a verificação e comparação da organização das sessões de treino de outras categorias de base, bem como a identificação da conduta e a organização das sessões de treino de treinadores que também atuam em categorias distintas.

No que se refere às questões metodológicas, sugere-se que o período de observação seja mais extenso, computando os dados de uma ou mais temporadas de treino, e que se concentre em semanas típicas de treinamento. Em relação à amostra, acredita-se que a investigação deve proceder-se em equipes com exclusividade de treinadores, locais e horários de treino, fatores que dificultam a observação sistematizada das sessões.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, na análise pormenorizada das sessões de treino, recomenda-se acrescentar algumas especificidades de conteúdo da modalidade esportiva a ser investigada. Na realização das entrevistas é aconselhável um esclarecimento adicional sobre os conceitos dos principais termos referentes aos conteúdos da modalidade.

Quanto ao teste de nível de conhecimento tático declarativo, aparentemente, os jogadores não conseguiram manter atenção desejada para a sua aplicação no pós-teste, deve-se assegurar as mesmas condições de aplicação do pré-teste, como também evitar a sua aplicação em situações competitivas.

Em relação às entidades promotoras de eventos da modalidade, um alerta para que os regulamentos das competições nas categorias de base respeitem as características de crescimento e desenvolvimento dos participantes, como também sejam atendidas as prerrogativas mínimas de participação integral dos jogadores nos jogos, constituindo-se em um aspecto positivo na formação do jogador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón , J . L. A. (1990). *Balonmano: Fundamentos Y Etapas de Aprendizage*. Madrid. Gymnus.
- Antón , J. L. A. (1991). *Balonmano: Metodologia y alto rendimento*. Barcelona, Editora Paidotribo.
- Bayer, C (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Paris: Vigot,
- Bayer, C. (2001). *A formação do jogador de Handebol*. Apostila do Curso de Handebol da iniciação ao alto nível. Seminário Internacional de Quadra, Curitiba
- Barcenas, D. & Róman, J. de D. *Balonmano: Técnica y Metodologia*. Madrid, Gimnos Editorial.
- Bastos, L.R., Paixão, L. Fernandes, L.M. & Deluiz, N. (2000). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: LTC.
- Brasil, CBHb (2005). *A história da confederação*. Acesso em 10/10/2005. Disponível em: <http://www.brasilhandebol.com.br>
- Bompa, T. (2005). *Treinando Atletas do Desporto Coletivo*. (J.M. Ribeiro e J.P. Souza e Silva, trads). São Paulo; Phorte (Trabalho original publicado em 2003)
- Bompa, T. (2002). *O treinamento total para jovens campeões*. São Paulo, Phorte Editora.
- Canfield, J. T. & Reis, C. (1998). *O movimento humano: conceitos e uma história*. Santa Maria, JtC Editor.
- Carneiro, R. L. (1998). Síntese dos padrões posturais no desenvolvimento: um alerta ao professor. In P.J.Greco & R. Benda (orgs). *Iniciação Esportiva Universal*. Volume I. (pp.63-80). Belo Horizonte:UFMG.
- Coronado, Juan F. O. & González, P.I. S. (1996). *Balonmano*. Ministério de Educação e Cultura.
- Cunha, A.; Liberato, A. & Irineu, J. (1995). O ensino do andebol. In A Graça & J. Oliveira (Orgs). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. (p 49 - 61). Porto: FCDEF-UP.
- Czerwinski, J. (1994). *El Balonmano: Técnica, Táctica y Entrenamiento*. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- Daiuto, M. (1987). *Basquetebol: metodologia de ensino*. São Paulo: Companhia Brasil.

- Dietrich, K; Durwachter, G.; & Schaller, H-J. (1984). *Os grandes jogos: metodologia e pratica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A.
- Ehret, A., Späte, D., Schubert, R. & Roth, K. (2002). *Manual de Handebol: Treinamento de base para crianças e adolescentes*. (P. J. Greco, trad.) São Paulo: Phorte Editora.
- Espar, X. M. (2001). La construcción de los ejercicios de entrenamiento. *Comunicaciones Técnicas*, Real Federacion Española de Balonmano.
- Feldmann, K (2001). *Handebol nas categorias de base*. Apostila, Curso Internacional de Handebol, CBHb, São Paulo.
- Filin, V.P. (1996). *Desporto juvenil: Teoria e metodologia/ Adaptação científica* António Carlos Gomes – 1.^a edição, Londrina: Centro de Informações Esportivas.
- Galahue, D. L. & Ozmun, J.C. (2003). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. São Paulo: Phorte Editora.
- Garganta, J. (2002). O treino da tática e da técnica nos Jogos Desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In V. J. Barbanti, A C. Amandio, J. O. Bento & A T. Marques. (orgs). *Esporte e Atividade Física*. Barueri: Editora Manole.
- Garganta, J. (2000). *O treino da tática e da estratégia nos Jogos Desportivos Coletivos*. In J. Garganta (Org). *Horizontes e órbitas no treino do Jogos Desportivos*. (p.51-61). Porto:FCDEF-UP.
- Garganta, J. (1995). *Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos*. In: Graça , A. & Oliveira, J. (Orgs). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3 ed. Lisboa: Universidade do Porto.
- Garganta, J. & Pinto, J. (1995). *O ensino do Futebol*. In A Graça & J. Oliveira (Orgs). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. (p 95-135). Porto: FCDEF-UP.
- Graça, A. (2003). *Para uma renovação das concepções de ensino dos jogos desportivos na escola*. In A. Prista & A. Marques & A. Madeira & S. Saranga (Eds.), *Actividade física e desporto: Fundamentos e contextos* (pp. 177-188). Porto.
- Graça, A. (2002). Concepções didácticas do ensino do jogo. In S. Ibáñez Godoy, M. Macías Garcia (Eds.) *Novos horizontes para o treino do basquetebol*.I (pp 21-36). Lisboa: FMH Edições.
- Graça, A. (1995). Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In A. Graça & J. Oliveira (orgs). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. (pp.27-34). Lisboa: Universidade do Porto.
- Graça, A. & Oliveira, J. (Orgs). (1995) *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3 ed. Lisboa: Universidade do Porto.

- Greco, P. J. (2004). *A iniciação esportiva universal e a escola da bola*. II Fórum Brasileiro de Educação Física e Ciências do Esporte, Viçosa.
- Greco, P. J. (1998). *Iniciação Esportiva Universal* Volume II. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- Greco, P. J. (1995). *O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol*. Tese de Doutorado, Faculdade de educação, EUC, Campinas.
- Greco, P. J., Ferreira Filho, E. & Souza, P. R. C. (2000). Avaliação do comportamento tático no Handebol. In P. J. Greco (org). *Caderno de rendimento do atleta de Handebol*. (pp. 123-134). Belo Horizonte.
- Greco, P. J. & Benda, R. N. (1998). *Iniciação Esportiva Universal*. Volume I. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Greco, P. J., Benda, R. N. & Ribas, J. (1998). Estrutura Temporal. In P.J. Greco & R. Benda (orgs). *Iniciação Esportiva Universal*. Volume I. (pp.63-80). Belo Horizonte: UFMG.
- Greco, P. J. & Chagas, M. (1992). Considerações teóricas da tática nos jogos esportivos coletivos. *Revista Paulista de Educação Física*, 6 (2): 47-58.
- Guarino, M. (1996). *Manual do técnico desportivo*. São Paulo: Ícone.
- Hernandez Moreno, J (2001). *La iniciación a los deportes de cooperacion/opsicion desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque*. Acesso em 05/09/2002. Disponível em; <http://www.efdeportes.com>
- Krebs, R.J (1992) *Da estimulação à especialização motora*. *Revista Kinesis*, 9, 29-44.
- Kroger, C. & Roth, K. (2002). *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Editora Phorte.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física – ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2000). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Ladewig, I., Cidade, R. E. & Ladewig, M. J. (2001). Dicas de aprendizagem visando aprimorar a atenção seletiva em crianças. In . L. A. Teixeira (ed). *Avanços em comportamento Motor*. (pp.166-197), São Paulo: Movimento.
- López, R. L (1997). *Iniciación de las habilidades específica: El Balonmano*. Acesso em 05/09/2001. Disponível em;<http://www.aebm.com/ct162.htm>
- López, R. M. (2003). *La iniciacion deportiva y su proceso en el balomano*. Acesso em 20/01/2006. Disponível em;;<http://www.ilustrado.com>
- López, R. M. (2004). *La comprension de los contenidos Del juego de Balomano*. Acesso em 20/01/2006. Disponível em;;<http://www.ilustrado.com>

- Matta, M.O. & Greco, P.J. (1996). O processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica aplicada ao futebol. *Revista Mineira de Educação Física*, 4 (2), 35-40.
- Matveev, L.P. (1997). *Treino desportivo: Metodologia e Planeamento*, F.M.U. Phorte Editora, Guarulhos.
- Mayo, C. (1999). *La enseñanza de los deportes*. Acesso em 10/10 /01. Disponível em: <http://www.aebm.com/ct179.pdf>
- Mendes, J.C. & Shigunov, V. (2006). *Metodologias de ensino dos jogos esportivos coletivos*. *The Fiep Bulletin* (pp. 280-283), Foz do Iguaçu.
- Mesquita, I. (1997) *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizontes, Lisboa.
- Molina, F. (2001). *Critérios metodológicos para uma iniciación deportiva educativa: una aplicación al balonmano*. Acesso em 04/02/2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>.
- Nascimento, J.V. & Barbosa, G.B. (2000). Estruturação das sessões técnico-táticas no voleibol infanto-juvenil feminino: um estudo de caso. *Anais do 19º Simpósio Nacional de Educação Física* (p. 115-123). Pelotas: Editora Universitária.
- Nagy-Kunsagi, P. (1983). *Handebol*. Rio de Janeiro, Palestra Edições Desportivas.
- Paes, R. R.(2001). *Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental*. Canoas: Ed. ULBRA.
- Peñas, C. L. & Graña, M. P. L. (2001). *El proceso de iniciación deportiva en el Balonmano secuenciados de los contenidos técnico-tácticos*. Acesso em 05/09/2001. Disponível em;<http://www.aebm.com/ct210.htm>
- Pereira, F. M. (1994). *O cotidiano escolar e a Educação Física necessária*. Pelotas: Editora da UFPel.
- Prudente, J.; Garganta, J. & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (3), 49-65.
- Reis, H. B. (1994). *O ensino dos jogos coletivos esportivos na escola*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação Física e desportos, UFSM, Santa Maria.
- Reis, H. B. (2004). *O ensino do Handebol através do método parcial*. III Encontro Nacional dos Professores de Handebol das Instituições de Ensino Superior, Belo Horizonte.

- De Rose Jr., D. & Tricoli, V. (2005). Basquetebol: conceitos e abordagens gerais, In. D. De Rose Júnior & V. Tricoli (orgs). *Basquetebol: Uma visão integrada entre ciência e prática*. (pp. 1-14). Barueri;Manole.
- Saad, M. A. (2002). *Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal*. (Dissertação de Mestrado em Educação Física), UFSC, Florianópolis.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C.A. (2001) *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed.
- Shigunov, V. & Pereira, V. R. (1993). *Pedagogia da Educação Física*. São Paulo Ibrasa.
- Tavares, F. (1997). Bases Teóricas da Componente Tática dos Jogos Desportivos Coletivos. In J. Oliveira & F. Tavares (eds). *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos* . (pp.25-32). Lisboa: Universidade do Porto.
- Tavares, F (1995). O processamento da informação nos Jogos Desportivos. In: Graça, A. & Oliveira, J. (Orgs). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3 ed. Lisboa: Universidade do Porto.
- Tavares, F. & Faria, R.(1997). A capacidade de jogo como pré-requisito do rendimento para o jogo.Coletivos. In J. Oliveira & F. Tavares (eds). *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos* . (pp.25-32). Lisboa: Universidade do Porto.
- Teodorescu, L.(1984). *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomas, J.R. & Nelson, J. K. (2002). *Métodos de pesquisa em atividade física*.Porto Alegre, Artmed.
- Weineck, J (1999) *Treinamento ideal*. São Paulo: Ed. Manole.
- Xavier, T. P. (1986). *Métodos de ensino em educação física*. São Paulo, Manole.
- Zakharov, A (1992). *A ciência do treinamento desportivo/ Adaptação técnica* António Carlos Gomes, 1.^a edição, C.J. Grupo Palestra Sport.
- Zamberlan, E. (1999). *Handebol: escolar e de iniciação*. Cambe: Imagem.

ANEXOS

Anexo 1
Análise pormenorizada das atividades e tarefas das sessões de treino

ANÁLISE PORMENORIZADA DAS SESSÕES DE TREINAMENTO

1. **Os segmentos do treino** representam momentos distintos observados durante as sessões de treino, tais como: conversa com o treinador, aquecimento, preparação técnico-tática de ataque, preparação técnico-tática de defesa, preparação física, intervalos de descanso, jogo, parte final ou encerramento.
2. **As atividades** constituem unidades de ações organizadas que revelam a estrutura participativa e relacional da sessão de treino. O padrão organizativo da sessão pode ser alterado, durante um período de tempo determinado, de acordo com a dinâmica de participação, material, meios ou recursos utilizados, podendo fornecer informações úteis à estrutura relacional e suas variações, o fluxo dos acontecimentos, a organização e uso do tempo e espaço, as rotinas e regras estabelecidas e os papéis desempenhados.
A identificação das atividades compreende a análise efetuada de sua estrutura substantiva que é representada por uma denominação (conversa com o treinador, aquecimento sem bola, preparação técnico-tática de defesa,...) e apresentação resumida de seu conteúdo descritivo (treinador conversa com os atletas reunidos no centro da quadra, corrida lenta, em círculo, com movimentação dos membros superiores e execução dos fundamentos técnicos do desporto sem bola, dois a dois deslocando-se e realizando passes efetuando a passada defensiva ao sinal do treinador:...)
3. **A duração** que compreende o período de persistência temporal e resistência à interrupção da atividade (ex. 5min; 8 min;...)
4. **A delimitação espacial** compreende o espaço requerido para execução da atividade (ex. quadra de handebol, meia quadra de handebol;...)
5. **As tarefas** configuram o padrão de exigências distintas dos atletas durante a sessão de treino. Ao representarem as ações empreendidas com um fim claramente delimitado e como um meio em si mesmo definido, a análise das tarefas permite a compreensão do modo como o treinador transforma os objetivos e conteúdos do treino em atividades para os atletas, bem como quais as adaptações efetuadas e quais as demandas estabelecidas.

A **função da tarefa** pode ser:

Aquisição global da técnica = tarefa que visa a obtenção da ideia do movimento e a elaboração do plano motor (realização da técnica de forma global, em condições facilitadas, onde o indivíduo preocupa-se com a execução do movimento na sua totalidade);

Fixação da técnica = tarefa que focaliza aspectos particulares da execução técnica, referenciados aos pontos críticos de sua realização (centralização da atenção nos pormenores da execução técnica);

Aplicação da técnica = tarefa que procura aplicar as habilidades técnicas em situações que contenham os ingredientes do jogo, mas que facilitam a ocorrência do êxito (preocupações de integrar os exercícios nas situações de jogo com as devidas mudanças das dimensões de espaço e adaptações regulamentares);

Competição = tarefa que visa aplicar as habilidades técnicas que retratam as exigências da competição oficial (integração dos exercícios às situações de stress competitivo bem como de todos os requerimentos que envolvem a competição).

6. As condições da tarefa podem ser classificadas em:

Fundamento individual = exercício de aprendizagem lenta, metódica e não necessariamente relacionado ao jogo ou exercício de estímulo rápido com prática em tempo veloz, duração pequena e envolvendo muitos contatos (arremessos, passes, progressões, fintas;...)

Combinação de fundamentos = dois ou mais fundamentos em condições relacionadas ao jogo (ex. passe e recepção; passe e arremesso; passe e finta/arremesso;...)

Complexo de jogo = situações de jogo que combinem enfoque tático com dois ou mais fundamentos (ex. 2x1; 2x2; movimentação de ataque contra defesa);

Jogo = competição governada por regras preestabelecidas, onde os resultados são decididos pelas habilidades, estratégias ou oportunidades.

7. Os critérios de êxito estão relacionados ao tipo de resposta que tem de ser dada, para que o jogador obtenha êxito. O tipo de critérios de êxito que é colocado no objetivo do exercício varia em função do aspecto a que o treinador quer dar mais ênfase na realização de determinada ação motora, como:

Critérios de êxito que incidam na **realização correta do movimento** (ex: Na realização do passe, o jogador deve apoiar o pé da perna contrária ao braço que realiza o passe á frente, 10x para obtenção da idéia do movimento; 10x para fixação do movimento;...)

Critérios de êxito que incidem no **resultado do movimento** (ex: Em 20 arremessos, 15 devem ser gols;...)

Critérios de êxito que incidem na **aplicação em situação** (ex: Em situação de ataque contra defesa de 3x2; executa a habilidade técnica adequada ao local onde se encontra e à situação-problema que se lhe depara; 3 pontos se marcar o tento, 1 ponto se finalizar e 0,5 se a defesa roubar a bola;...)

8. O **envolvimento ou conduta do treinador** pode ser caracterizado enquanto:

Centrado no treinador = treinador controla os contatos específicos de cada jogador;

Iniciado pelo treinador = treinador coloca a bola em jogo com diversos jogadores para uma posição predeterminada;

Retroalimentação do treinador = treinador providencia informações após a resposta do jogador (descrevendo-a como positiva, negativa,...), corrigindo, modelando, apressando ou reenfocando.

9. O **envolvimento ou conduta do jogador** pode ser caracterizado enquanto:

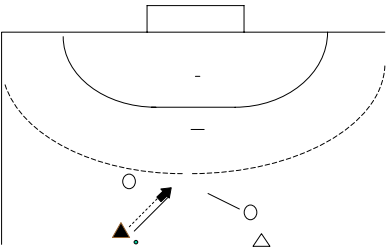
Congruente = conduta do jogador corresponde para a tarefa colocada pelo treinador;

Modificador = conduta do jogador muda a tarefa deixando-a mais fácil ou mais difícil;

Suportivo = conduta do jogador auxilia na tarefa para a execução de outros (ex: servir de apoio para realizar passes ou defensor imóvel);

Espera = conduta do jogador de aguardar, pausa, demora.

Anexo 2
Exemplo de situações do Teste de Nível de Conhecimento Tático
Declarativo

<p>Exemplo 1</p> 	<p>Resposta</p>
---	------------------------

1) O QUE O JOGADOR DEVE FAZER? PASSAR OU ARREMESSAR? POR QUÊ?

() PASSAR () ARREMESSAR -

JUSTIFIQUE _____

LEGENDA GERAL DA SIMBOLOGIA DO DIAGRAMA

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
▲	ATACANTE QUE TOMA A DECISÃO
△	COLEGA DE ATAQUE
○	DEFENSOR
→	DESLOCAMENTO DO JOGADOR
---→	PASSE
—→	PROGRESSÃO COM BOLA
— [BLOQUEIO
●	BOLA
→	ARREMESSO

Anexo 3
Respostas e justificativas das situações do Teste de Nível de
Conhecimento Tático Declarativo

Respostas e Justificativas das situações do teste de Nível de Conhecimento Tático Declarativo

Situação 1 - Passar, 2º defensor da cobertura.

Situação 2 - Lançar, 2º defensor fica no par.

Situação 3 - Lançar nenhum defensor sai a marcar.

Situação 4 - Passar, o pivô sai ao espaço livre.

Situação 5 - Lançar, 2º defensor fica em 6 metros com pivô.

Situação 6 - Lançar, defensor fica em 6 metros e não troca marcação.

Situação 7 - Passe ao pivô, ficou espaço em 6 metros, defensor 2 sai para troca de marcação.

Situação 8 - Fintar, defensor 2 sai a marcar e pivô fica fixo. Pode fintar contra o braço de lançamento, pois junta dois defensores.

Situação 9 - Fintar, pois pivô está marcado, e o espaço fica no meio.

Situação 10 - Arremessar, pois o defensor não sai para marcar

PONTUAÇÃO

- **zero** ponto: se tanto a decisão, como a justificativa estivessem erradas, ou se a resposta era do tipo “não sei” ou “em branco”;
- **um ponto**: se justificativa estivesse errada, mas a decisão correta;
- **dois pontos**: se justificativa estivesse mais ou menos correta e decisão errada ou em branco;
- **três pontos**: se justificativa estivesse mais ou menos correta e a decisão correta;
- **quatro pontos**: se a justificativa estivesse correta e a decisão errada ou em branco;
- **cinco pontos**: se justificativa e decisão estivessem corretas.

Anexo 4
Roteiro de entrevista semi-estruturada com os treinadores

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para Treinadores

Temas Geradores

Biografia do treinador:

- Dados Pessoais de Identificação (idade, sexo, estado civil, área de formação, nível de escolaridade)
- Experiência Esportiva Anterior à Formação Inicial
- Anos de experiência profissional
- Principais fontes de pesquisa.

Experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol:

- conceito ou idéia de formação desportiva em Handebol e sua duração;
- fases/etapas para o ensino da modalidade;
- objetivos fundamentais no domínio da categoria infantil;
- planejamento desportivo - importância de cada grupo de conteúdos (aptidão física geral, aptidão física específica, mentais e psicológicos, sociais e afetivos, técnico-táticos de grupo, meios táticos de grupo, tática coletiva e estratégia de jogo);
- hierarquização dos conteúdos anteriores; grau de importância dos elementos técnico-táticos individuais ofensivos e defensivos;
- tipo de treino e formas de exercitação privilegiado na categoria.

Estrutura da Equipe

- Manutenção Financeira;
- Recursos Materiais;
- Disponibilidade de Horários de Treinamentos;
- Locais de Treinamento;
- Participações em Competições.

Anexo 5
Carta de apresentação enviada aos diretores das equipes para
realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL mestrado@cds.ufsc.br



Florianópolis, 16 de junho de 2005.

Ilmo Sr.

Diretor do Colégio

Prezado Senhor:

Estamos realizando uma da pesquisa intitulada: **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná: um estudo da categoria infantil**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo desse estudo será o de analisar as características do processo de iniciação esportiva do handebol. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de iniciação, podendo contribuir no processo de formação de futuros atletas desta modalidade. A metodologia adotada prevê a coleta de dados junto à equipe, através de filmagens de sessões (12 a 15 sessões) de treino técnico-tático realizadas durante os diferentes períodos de treinamento da época esportiva de 2005.

Devido ao fato de sua equipe de Handebol de seu colégio ser um dos representantes de maior expressão do Handebol de base do estado do Paraná, com efetivas participações nos campeonatos da categoria infantil, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados nesta equipe, autorizando aos investigadores do curso de mestrado em Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe infantil de Handebol masculino.

Informamos que a permanência do investigador nas dependências da equipe não afetará o desenvolvimento pleno das sessões de treino. Além disso, será mantido o sigilo das informações obtidas bem como o anonimato da equipe, treinador e atletas investigados..

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: spock_12hand@yahoo.com.br, viktor@cds.ufsc.br ou fones:99714854, (48)3344567.

Anteciosamente

José Carlos Mendes
 Profº Mestrando/UFSC

Viktor Shigunov
 Prof. Dr. Orientador

Anexo 6

Carta de apresentação e consentimento enviada aos treinadores das
equipes para realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL mestrado@cds.ufsc.br



Florianópolis, 16 de junho de 2005.

Ilmo Sr.

Treinador da Equipe Infantil

Prezado Senhor:

Estamos realizando uma da pesquisa intitulada: **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná: um estudo da categoria infantil**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo desse estudo será o de analisar as características do processo de iniciação esportiva do handebol. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de iniciação, podendo contribuir no processo de formação de futuros atletas desta modalidade. A metodologia adotada prevê a coleta de dados junto à equipe, através de filmagens de sessões (12 a 15 sessões) de treino técnico-tático realizadas durante os diferentes períodos de treinamento da época esportiva de 2005.

Devido ao fato de sua equipe de Handebol de seu colégio ser um dos representantes de maior expressão do Handebol de base do estado do Paraná, com efetivas participações nos campeonatos da categoria infantil, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados nesta equipe, autorizando aos investigadores do curso de mestrado em Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treino técnico-tático da equipe infantil de Handebol masculino.

Informamos que a permanência do investigador nas dependências da equipe não afetará o desenvolvimento pleno das sessões de treino. Além disso, será mantido o sigilo das informações obtidas bem como o anonimato da equipe, treinador e atletas investigados..

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: spock_12hand@yahoo.com.br, viktor@cds.ufsc.br ou fone: 99714854, (48)3344567).

Anteciosamente

José Carlos Mendes
 Prof. Mestrando/UFSC

Viktor Shigunov
 Prof. Dr. Orientador



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL mestrado@cds.ufsc.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Treinador:

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná: um estudo da categoria infantil**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição.

O objetivo desse estudo será o de analisar as características do processo de iniciação esportiva do handebol. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de iniciação, podendo contribuir no processo de formação de futuros atletas desta modalidade.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar em contato conosco. Se estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações serão tratadas com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: spock_12hand@yahoo.com.br, ou pelos fones: (45) 99714854 ou 32540094)

José Carlos Mendes
 Prof^a. Mestrando/UFSC

Viktor Shigunov
 Prof. Dr. Orientador

Eu, _____, após o esclarecimento sobre a realização deste estudo, **concordo voluntariamente** em participar do estudo intitulado: O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná: um estudo da categoria infantil.

Atesto também, o recebimento de informações, necessárias a minha compreensão do estudo.

Assinatura

Data: ___/___/___

Anexo 7

Carta de apresentação e termo de autorização enviada aos pais ou responsáveis pelos jogadores das equipes para realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL mestrado@cds.ufsc.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Senhor (a):

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná: um estudo da categoria infantil**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição.

O objetivo desse estudo será o de analisar as características do processo de iniciação esportiva do handebol. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de iniciação, podendo contribuir no processo de formação de futuros atletas desta modalidade.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo, para tanto solicitamos autorização para que seu filho possa ser filmado durante as sessões de treino técnico-tática que estarão sendo coletados os dados, bem como para participar de um teste de nível de conhecimento tático. A permanência do investigador nas dependências não afetará o desenvolvimento pleno das sessões. Além disso, será mantido o sigilo das informações, bem como o anonimato da equipe, treinador e jogadores, somente o investigador terá acesso aos dados e as informações serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: spock_12hand@yahoo.com.br, ou pelos fones: (45) 99714854 ou 32540094)

José Carlos Mendes
 Prof^a. Mestrando/UFSC

Viktor Shigunov
 Prof. Dr. Orientador

Eu, _____, após o esclarecimento sobre a realização deste estudo, autorizo meu filho _____ participar do estudo intitulado: O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no estado do Paraná: um estudo da categoria infantil.

Atesto também, o recebimento de informações, necessárias a minha compreensão do estudo.

Data: ___/___/___

Assinatura

Anexo 8
Apreciação do Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da
Universidade Federal de Santa Catarina



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
 TELEFONE (048) 234-1755 - FAX (048) 234-4069

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Parecer Consubstanciado

Projeto nº: 144/2005

Título do Projeto: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO HANDEBOL NO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO DA CATEGORIA INFANTIL.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Viktor Shigunov, professor adjunto IV do CDS/DEF da Universidade Federal de Santa Catarina

Pesquisador Principal: José Carlos Mendes, mestrando em Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Instituição onde será realizado o estudo: Liga de Handebol do Paraná

Data de apresentação ao CEPESH: 11/05/2005

Objetivo geral:

- Analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil no Handebol.

Objetivos específicos:

- Caracterizar as estruturas das sessões de treinamento do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil no Handebol.

- Identificar as concepções pedagógicas dos técnicos da categoria infantil no Handebol.

- Catalogar os elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria infantil no Handebol.

- Verificar as principais fontes de aquisição de conhecimentos dos técnicos.

Sumário do Projeto:

Levando em consideração que as etapas de formação de atletas no handebol podem ser consideradas um processo de construção, durante a qual os praticantes integram progressivamente níveis de relação cada vez mais complexos de jogo, este estudo foi desenvolvido para analisar as características deste processo. A pesquisa é qualitativa, descritivo-exploratória, com recursos de etnografia. A população de estudo será formada por 4 equipes e todos os seus jogadores da categoria infantil, que abrange a faixa etária entre 12 e 14 anos, de Handebol, do gênero masculino, pertencentes às equipes de clubes participantes do Campeonato da Liga de Handebol do Paraná, e seus técnicos. Primeiramente, o técnico será contatado e, após sua aceitação do convite para participar, este será estendido para os jogadores. Cada uma destas equipes têm características específicas: a) uma delas é uma escola formadora de atletas de handebol, participando em campeonatos da Liga de Handebol do Paraná com todas as categorias; B) uma é a que se posiciona entre as melhores do ranking da categoria infantil do gênero masculino da Liga de Handebol do Paraná nos últimos três anos; c) uma tem na sua direção técnicos que já dirigiram seleções estaduais ou nacionais; d) uma se posiciona entre as piores do ranking da categoria infantil do gênero masculino da Liga de Handebol do Paraná nos últimos três anos. As técnicas serão a observação sistemática e direta, com emprego de filmadora e posterior transcrição em fichas de observação, com



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARNA
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
 TELEFONE (048) 234-1755 - FAX (048) 234-4069

análise das atividades e tarefas realizadas e entrevista semi-estruturada com os técnicos. As sessões de treinamento serão analisadas em relação à identificação das atividades (segmento do treinamento que são praticadas, suas atividades e seus conteúdos), complexidade estrutural da atividade (duração, delimitação espacial da tarefa, número de participantes da tarefa e atividade molar realizada), complexidade estrutural da tarefa (função, classificação-condição da tarefa, critérios de êxito e conduta do técnico e dos jogadores). Serão observadas entre 5 e 10 sessões de treinamento das equipes, sendo realizadas entrevistas antes e após o treino, a partir da terceira sessão de observação de treinamento.. O roteiro de entrevista abrangerá: biografia dos técnicos, concepções sobre formação desportiva em Handebol; concepção e prática do planejamento desportivo e hierarquização de seus conteúdos. A análise dos dados será realizada por estatística descritiva e categorização dos dados das entrevistas e da triangulação dos dados.

Comentários frente à Resolução CNS 196/96 e complementares: O projeto está bem fundamentado, é claro, objetivo e conciso e o tema tem relevância científica. A folha de orçamento está adequada. Porém, tanto a folha de rosto como o TCLE necessitam alterações detalhadas na justificativa.

Parecer do CEP:

(X) com pendência (detalhes pendência)*

Justificativa:

Na folha de rosto, falta preencher itens número 10 (<18 anos) e número 29/30.

É necessário que o TCLE seja encaminhado ao pais dos jogadores e assinado pelos pais dos menores, visto que eles ainda não alcançaram 18 anos.

Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado por unanimidade, em reunião deste Comitê na data de 30 de maio de 2005.

Parecer Final: Aprovado

Justificativa: Todas as solicitações requeridas pelo CEP foram atendidas.

Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado por unanimidade, em reunião deste Comitê na data de 8 de agosto de 2005.

Vera Lúcia Bosco
 Vera Lúcia Bosco
 Coordenadora do CEP