

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



TESE DE DOUTORADO

**Percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol
na Educação Física Escolar**

Laura Garcia Jung

Pelotas, 2018

Laura Garcia Jung

**Percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol
na Educação Física Escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Alexandre Carriconde Marques

Coorientador: Prof. Tales Emilio Costa Amorim

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

J95p Jung, Laura Garcia

Percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol na educação física escolar / Laura Garcia Jung ; Alexandre Carriconde Marques, orientador ; Tales Emilio Costa Amorim, coorientador. — Pelotas, 2018.

121 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Punhobol. 2. Formação continuada. 3. Educação física escolar. I. Marques, Alexandre Carriconde, orient. II. Amorim, Tales Emilio Costa, coorient. III. Título.

CDD : 796

Laura Garcia Jung

**Percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol
na Educação Física Escolar**

Tese apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 04 de maio de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Carriconde Marques (Orientador)
Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Bruna Barboza Seron
Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Eraldo dos Santos Pinheiro
Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr^a. Rose Meri Santos da Silva
Doutora em Educação em Ciência Química da Vida e Saúde pela FURG/UFRGS

**Dedico este trabalho à minha família e
a todos amantes do punhobol.**

**Que os frutos deste trabalho continuem trazendo alegrias e realizações.
Vai punhobol! Conquista a Educação Física cada dia mais.**

Agradecimentos

Tão bom olhar para trás e sentir gratidão por tudo que aconteceu, por tudo que foi acontecendo naturalmente, com todas as dúvidas, anseios, decisões e alegrias.

Grata pelas pessoas que, assim como eu, puderam se encantar com o punhobol através deste trabalho e enriquecer sua prática docente. Grata também por tudo que virá através deste estudo e por todas as pessoas que irão experimentar o punhobol.

Grata pelas pessoas que conheci no punhobol nas tentativas de saber e entender este mundo tão rico e tão seletivo. Ao mesmo tempo óbvio para uns e totalmente estranho para outros. Grata por todas as pessoas que me permitiram crescer neste processo. O punhobol é feito por pessoas fantásticas!

Neste momento, gostaria de agradecer em especial ao Prof. Tales Amorim por apresentar o punhobol na região sul do estado e permitir que sua paixão pela modalidade cativasse muitos professores. Além disso, agradecer pelas orientações e subsídio para a realização do trabalho.

A Prof^a. Patrícia, por me convidar a praticar essa modalidade no grupo “Família Punhobol por Aí” e depois contribuir na elaboração do material didático.

Ao Prof. Gastão Englert por toda disponibilidade e conhecimentos transmitidos, além de me permitir o contato com a Associação Internacional de Punhobol (IFA).

Aos professores Deise e Jorge Heck por me apresentarem o trabalho fantástico que realizam com professores e escolares de Novo Hamburgo e região para difundir a prática nas escolas.

Aos atletas da Copa Livre de Punhobol Amador, por mostrarem o quão alegre, acolhedora e incrível é a prática do punhobol em qualquer fase da vida.

Aos atletas do PLTS, por contribuírem na realização do estudo e por me ensinarem e permitirem jogar punhobol.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Pelotas pelo convênio com o ProEsporte que financiou a formação dos professores e o festival esportivo.

Agradeço à Prof^a. Liliâne Locatelli, coordenadora da Educação Física da SMED por todo empenho e por tornar possível este trabalho.

Um agradecimento especial a todos os professores que se empenharam em desenvolver o punhobol nas escolas e que, com dedicação e profissionalismo, permitiram um resultado impressionante para este trabalho.

Agradeço aos meus alunos da EEEM. Dr. Augusto Simões Lopes, por me mostrarem e despertarem sobre como o punhobol pode ser especial nas aulas de Educação Física. Naturalmente, eles foram experimentos de todo o meu envolvimento, erros e acertos com o punhobol.

Obrigada ao orientador Alexandre Marques, por todo o apoio e solução de problemas que foram aparecendo ao longo do caminho, mas principalmente por me mostrar os caminhos possíveis para que eu pudesse envolver tantas paixões em um trabalho de doutorado.

Aos professores Bruna Seron, Eraldo Pinheiro e Rose Meri Silva por se empenharem em deixar o trabalho com mais qualidade. Obrigada pelo carinho e por todas as contribuições.

Talvez devesse citá-los no início mas, carinhosamente, queria deixar os agradecimentos essenciais para o final:

Sem fé e sem acreditar em algo superior, seria difícil. Obrigada a Deus, por me conduzir até aqui.

Obrigada aos meus pais, Lúcia e Sílvio (in memoriam) por todo amor e exemplo. Obrigada por me darem condições de chegar até aqui. Obrigada a Silvia, minha irmã, por todo apoio e amizade ao longo da vida e de todo este processo.

Obrigada à Mariângela, minha tia, pela disponibilidade em ajudar e apoiar.

Obrigada à Angélica, eterna colega e amiga, por dividir estes momentos comigo e sempre se fazer presente.

Obrigada ao Henrique, meu marido, por todo companheirismo no aprendizado e desenvolvimento das atividades do punhobol. Obrigada ao nosso filho, Carlinhos, por ser tão pequeno e tão inspirador. Somos uma equipe!

Laura: “Sabia que esse trabalho vai fazer a mamãe ficar doutora em Educação Física?”

Carlinhos: “Eu quero ser junto contigo!”

Obrigada ao punhobol por permitir o meu crescimento pessoal e profissional.

***“Sou professor a favor da boniteza de minha prática,
boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,
se não brigo por este saber”
(PAULO FREIRE)***

Resumo

JUNG, Laura Garcia. **Percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol na Educação Física Escolar**. 2018. 121f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

Este estudo objetivou verificar a percepção de professores e alunos sobre a prática do punhobol na Educação Física (EF) escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma intervenção pedagógica. A amostra foi composta de professores e alunos de 5º a 8º anos do ensino fundamental, da rede regular municipal de ensino de Pelotas. Foi ofertada uma formação continuada sobre punhobol para os professores, com entrega de materiais didáticos e esportivos. Ao final de dois meses foi realizado um festival esportivo com equipes de onze escolas envolvendo 125 crianças e jovens. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário para os professores e alunos, que continha questões que se referiam à percepção dos professores sobre a viabilidade do punhobol, satisfação e a participação nas aulas. Para os alunos o questionário abordou questões em relação ao nível de satisfação sobre o punhobol e a percepção sobre a participação dos colegas. Responderam ao instrumento 15 professores e 50 alunos. Quanto a satisfação sobre a aplicabilidade e viabilidade do punhobol na escola, todos professores declararam que estão satisfeitos. Sobre a satisfação em relação às suas aulas, após a intervenção 20% (n=3) dos professores estão bem mais satisfeitos com suas aulas, 60% (n=9) estão mais satisfeitos e apenas 20% (n=3) disse que permanece como antes. Quando questionados sobre sua percepção se os conteúdos desenvolvidos favoreciam a participação dos alunos, antes da intervenção 26,7% (n=4) disseram que sempre, após a intervenção com punhobol houve um aumento para 40% (n=6). Antes da intervenção com punhobol 40% (n=6) dos professores percebiam que os alunos participavam sempre das aulas. Após a intervenção houve diferença positiva de 66,7% (n=10) no envolvimento dos alunos nas aulas. Após a introdução do punhobol nas aulas de EF, 33,3% (n=5) dos professores perceberam que aqueles alunos que têm mais resistência em participar das aulas práticas, tornaram-se mais participativos. Dos seis professores que possuem alunos com deficiência, 26,7% (n=4) relatou que as adaptações propostas favoreceram a participação deles. Todos os professores estão satisfeitos com a formação de punhobol. De acordo com as respostas dos alunos, todos sentiram-se felizes ou muito felizes nas aulas de EF em que foi desenvolvido o punhobol. Durante as aulas de EF eles praticaram juntos, sem distinção entre meninas e meninos e afirmaram que eles conseguiram praticar essa nova modalidade. Quando questionados se querem continuar jogando punhobol, 94% (n=47) disseram que sim. Este estudo mostrou que o punhobol tem potencial para ser desenvolvido nas aulas de EF e é um conteúdo a somar no planejamento das aulas, pois contribui com o desenvolvimento dos alunos por ser uma modalidade que favorece a participação de todos e é capaz de promover a prática esportiva no meio escolar e em atividades no tempo livre.

Palavras-chave: Punhobol; Formação Continuada; Educação Física Escolar

Abstract

JUNG, Laura Garcia. **Perception of teachers and students about the practice of fistball in School Physical Education**. 2018. 121s. Thesis (Doctoral). Post-Graduate Program in Physical Education. Federal University of Pelotas. Pelotas.

This study aimed to verify the perception of teachers and students about the practice of "Fistball" in School Physical Education (PE). The research is characterized as a pedagogical intervention. The sample was composed of teachers and students from grades 5 to 8 of elementary school, from the regular municipal schools of Pelotas. A continuous training on fistball was offered to teachers, with the delivery of didactic and sports materials. At the end of two months a sports festival was held with teams from eleven schools involving 125 children and young people. The data collection was done through a questionnaire for teachers and students, which contained questions that related to the teachers' perception about the viability of fistball, satisfaction and participation in classes. For the students, the questionnaire addressed questions regarding the level of satisfaction about fistball and the perception about the participation of colleagues. Fifteen teachers and 50 students answered the instrument. As for satisfaction about the applicability and viability of fistball in school, all teachers stated that they are satisfied. Regarding the satisfaction of their classes, after the intervention, 20% (n = 3) of teachers are much more satisfied with their classes, 60% (n = 9) are more satisfied and only 20% (n = 3) remains as before. When questioned about their perception, if the content developed favored the participation of the students, before the intervention 26.7% (n = 4) said always, there was an increase to 40% (n = 6) after the intervention with fistball. Before the intervention with fistball 40% (n = 6) of the teachers realized that the students always participated in the classes. After the intervention, there was a positive difference of 66.7% (n = 10) in the students' involvement in the classes. After the introduction of fistball in PE classes, 33.3% (n = 5) of teachers realized that those students who had more resistance in participating in the practical classes, became more participatory. Of the six teachers who have students with disabilities, 26.7% (n = 4) reported that the proposed adaptations favored their participation. All teachers are satisfied with the formation of fistball. According to the students' responses, everyone felt happy or very happy in PE classes in which fistball was developed. During PE classes they practiced together, without distinction between girls and boys, and stated that they were able to practice this new modality. When asked if they want to continue playing fistball, 94% (n = 47) said yes. This study showed that fistball has the potential to be developed in PE classes and is a content to be added in the classes planning, as it contributes to the development of the students because it is a modality that favors the participation of all and is able to promote the practice in the school environment and in free time activities.

Keywords: Fistball; Continuing Education; Physical Education

Índice

1 Introdução.....	10
2 Objetivos	12
2.1 Objetivo geral.....	12
2.2 Objetivos específicos	12
3 Justificativa	13
4 Revisão de Literatura	14
4.1 Formação Profissional	14
4.2 Punhobol.....	20
4.3 Ensino dos esportes.....	26
4.3.1 Jogos Desportivos Coletivos	33
4.3.3 Motivação para a aprendizagem e estrutura das aulas	44
4.4 Inclusão	49
4.2.1 Esporte Adaptado.....	54
5 Materiais e Métodos.....	58
5.1 Modelo do Estudo	58
5.2 População e Amostra.....	58
5.3 Procedimentos para Coleta de Dados	59
5.4 Coleta de Dados	60
5.5 Método da intervenção	62
5.6 Avaliação da intervenção pedagógica	64
5.7 Análise de Dados	65
5.8 Aspectos Éticos.....	68
5.9 Orçamento	68
6. Resultados	69
7. Discussão.....	77
8. Conclusão	85
9. Plano de Publicações	86
10. Produção científica no período do doutoramento	86
Referências bibliográficas	87
Apêndices.....	100
Anexos.....	110

1 Introdução

A Educação Física (EF) passa por um momento de busca de identidade, em que os conteúdos e métodos de ensino são colocados em pauta para atender a todos os alunos na escola (ROSSETTO *et al.*, 2015). Neste momento também a inclusão de alunos com deficiência nas redes regulares, provoca uma significativa discussão sobre o que, como e quando eles devem aprender (CHICON; SÁ, 2011; FIORINI; MANZINI, 2015; MANTOAN, 2015).

Algumas estratégias são propostas e adotadas para o planejamento e realização das aulas para que atendam aos alunos. Nesse contexto o esporte não pode ser negado nas aulas de EF, sendo desenvolvido como um esporte educacional, no qual os alunos aprendam a jogar e conviver, respeitando suas diferenças. Dessa forma, os alunos aprendem o esporte, sobre o esporte e com o esporte. Sugere-se aulas diferenciadas para motivar a prática esportiva e de expectativas de aprendizagens favoráveis para que todos participem das aulas e descubram suas potencialidades (BENTO, 1989; DARIDO, 2001; CIDADE; FREITAS, 2002; GAYA; TORRES, 2008; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; GONZÁLEZ *et al.*, 2014; FIORINI; MANZINI, 2015; GRAÇA, 2015; JUNG; POPE; KIRK, 2016).

Para isso, devem ser pensadas formações que dêem subsídio aos professores. Darido (2001) sugere que para a formação dos professores é ideal relacionar a teoria com a prática e proporcionar, assim, um ambiente de ensino-aprendizagem que tenha significado para os acadêmicos e também para os professores em formação continuada. A formação deve ser pensada de acordo com a realidade da comunidade escolar e deve abordar temas pertinentes ao ensino (FIGUEIREDO, 2004; SOUZA; PICH, 2013; SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2014; FIORINI; MANZINI, 2015; CHICON; CRUZ, 2016).

Como a formação profissional é um processo ao mesmo tempo dinâmico e complexo (TANI, 2007), ela deve acompanhar as transformações da sociedade de acordo com suas necessidades (REZER, 2010). No contexto das aulas de EF, futsal, vôlei, basquete e handebol, que são as modalidades hegemônicas, são os conteúdos

mais desenvolvidos (PAULA; BAPTISTA, 2016). O papel do professor seria desenvolver os conteúdos de forma abrangente e com atividades diversificadas sobre os mesmos (MANTOAN, 2015). No entanto, é necessário explorar e ampliar a cultura de movimento para os alunos terem diversas experiências e conseguirem escolher as práticas que lhes são mais adequadas (GONZÁLES et al., 2017).

De acordo com o exposto anteriormente, sugere-se o ensino de uma modalidade antiga, mas que muitos não ouviram falar, chamada punhobol, como uma alternativa de conteúdos para a aula de EF. Ele chegou ao Brasil, predominantemente na região Sul do país, pelos imigrantes alemães. Existem clubes fortes no país que conquistam títulos mundiais através do esporte de rendimento. Embora esteja ainda concentrado nos clubes e sendo passado de geração em geração, o punhobol está ganhando lugar nas aulas de EF como uma modalidade diferente e cativante, havendo também competições escolares em algumas localidades (MIRAGAYA; MAZO, 2005; MAZO, 2006; MAZO; LYRA, 2010; SANTOS, 2015; CUNHA, 2016).

Além de ser uma modalidade que é novidade no contexto escolar, pode ser uma alternativa de prática para os alunos que não se identificam ou não têm sucesso nas outras modalidades esportivas. A ideia de propor o punhobol nas escolas é baseada em algumas características que o diferenciam dos demais jogos coletivos, pois, além de ser facilmente adaptada para o ambiente escolar, não tem contato físico com o adversário, o que facilita a participação de pessoas com diferentes biotipos, gêneros e idades juntos; possui regras simples e fáceis, proporcionando que os menos habilidosos também joguem; outra característica que favorece a sua prática é que se um aluno não consegue rebater a bola como o desejado, outro colega pode ajudar a recuperar a jogada, bem como quando um jogador toca na bola na jogada, não poderá tocar novamente, possibilitando que os outros jogadores participem. Essas são algumas características que permitem refletir também sobre os demais conteúdos e formas de ensinar nas aulas (JAEHNERT; GRANDE, 2008).

De acordo com o exposto sobre o punhobol, objetiva-se através deste estudo verificar os efeitos de uma proposta de intervenção pedagógica com punhobol na EF escolar.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Verificar a percepção de professores e alunos sobre o punhobol após a implementação de uma proposta de intervenção pedagógica na EF escolar da rede municipal de Pelotas-RS.

2.2 Objetivos específicos

- Confeccionar uma cartilha com conteúdos sobre o punhobol, a qual contemple os aspectos fundamentais para sua aplicação nas aulas de EF;
- Identificar e cadastrar os professores da rede municipal de ensino participantes do estudo;
- Verificar o nível de satisfação dos professores quanto as suas aulas de EF antes e depois da intervenção;
- Descrever a percepção dos professores sobre a participação dos alunos nas aulas de EF nos momentos pré e pós intervenção com punhobol;
- Especificar o nível de satisfação dos alunos com o punhobol e sua percepção sobre a modalidade esportiva nas aulas de EF;
- Identificar se os professores consideram o punhobol um conteúdo viável para as aulas de EF;
- Constatar através da percepção dos professores se, com as adaptações propostas para as atividades, foi favorável que todos tivessem oportunidade de participar da aula; e
- Identificar o nível de satisfação dos professores quanto a formação continuada.

3 Justificativa

O interesse para o tema surgiu a partir da relação da pesquisadora com o esporte escolar durante sua atuação profissional e com a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular através de pesquisas e também com a prática docente. Observa-se que os professores necessitam de recursos e alternativas para desenvolver um trabalho que seja satisfatório para todos os envolvidos no processo inclusivo. A inclusão na escola também ampliou as discussões para a adoção de estratégias que envolvessem todos os alunos nas aulas. Na EF procuram-se conteúdos que permitam a participação de todos nas mesmas atividades, sem distinções entre quem deve praticar por serem elas convencionais ou adaptadas.

Neste contexto de busca de conteúdos e alternativas para as aulas de EF, a pesquisadora teve contato com o punhobol, uma modalidade esportiva pouco comum e que a surpreendeu em alguns aspectos, tanto relacionados com a facilidade da prática da modalidade como nos resultados instantâneos com seus alunos nas aulas. Os alunos mostraram significativo entusiasmo para a prática do punhobol, facilidade para aprender e foi o conteúdo que despertou interesse até nos menos adeptos à prática de esporte. Isso foi originando cada vez mais interesse na pesquisadora em saber sobre a modalidade e também entender por que o punhobol não é conhecido e comum nas escolas se possui características nos fundamentos e nas regras que favorecem a participação de todos no jogo.

Com essas percepções acredita-se que o punhobol precisa ser conhecido e experimentado nas aulas de EF. Será que ele é viável como conteúdo na escola? Será que as características dele realmente favorecem a participação de todos? Experiências mostram que sim, que o punhobol tem potencial para ser trabalhado nas escolas, que permite pessoas com diferentes características jogarem juntas e é de fácil aprendizagem, no entanto, o conhecimento deste esporte ainda é restrito a algumas localidades e precisa ser difundido, bem como carece de estudos científicos que justifiquem e promovam sua prática.

Neste momento constata-se a possibilidade de propor uma formação continuada para os professores de EF. Uma maneira de aproximar a universidade das escolas regulares e de dar subsídio para os professores enriquecerem suas aulas e, ao mesmo tempo, proporcionar ao esporte o reconhecimento acadêmico.

4 Revisão de Literatura

4.1 Formação Profissional

A formação profissional é um processo ao mesmo tempo dinâmico e complexo, que ocorre ao longo do tempo (TANI, 2007; JESS; MCEVILLY, 2015). Ela deve acompanhar as transformações da sociedade de acordo com o que ela necessita (REZER, 2010). Além disso, o que é necessário aprender para poder ensinar os conteúdos? Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor (FIGUEIREDO, 2004; TARDIF, 2012)? Abordagens anteriores salientavam que o importante era saber sobre o conteúdo, sobre pedagogia e sobre o contexto em que ensina, de forma que esses conhecimentos pareciam isolados, mas, para o ensino ser transformador, é necessário ter um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008).

Com todas as reflexões e abordagens que surgiram para o ensino do esporte, torna-se pertinente discutir também sobre a formação dos professores de EF. Nas décadas de 80 e 90 as discussões eram sobre o ensino voltado para a técnica dos movimentos especificamente nos quais se acreditava que os professores deveriam saber fazer para poder ensinar. Com reflexões sobre o assunto e sugestões de aprofundamento, o ensino passou a ser voltado também para a teoria dos esportes e não só a técnica voltada para a prática (DAOLIO, 1998; DARIDO, 2001). Pelo decorrer dos estudos, a produção científica foi atendendo às exigências da ciência positivista, por outro lado pouco se dirigiram a auxiliar os professores de EF em suas práticas pedagógicas. As aulas eram voltadas para os esportes mais tradicionais, não favorecendo a diversidade da cultura corporal e o ensino ainda voltado para a transmissão de conhecimentos sem haver diálogo entre professores e alunos (DARIDO, 2001). As discussões pedagógicas devem ser priorizadas nas discussões, pois os conteúdos curriculares e o modo como são aplicados, influenciam diretamente o perfil de aluno, de escola, de sociedade e de mundo que queremos e o professor em formação deve ser preparado para ser mediador do conhecimento (BARBOSA-RINALDI, 2008; FARRET; TERRA; FIGUEIREDO, 2016).

Darido (2001) sugere que o recomendado para a formação dos professores é relacionar a teoria com a prática e proporcionar assim um ambiente de ensino-aprendizagem que tenha sentido para os acadêmicos, seja nas disciplinas, nos estágios ou nos projetos de extensão, quando oportunizam uma verdadeira aprendizagem e que sejam significativos para os alunos (SCHELLIN, 2013; MAFFEI; VERARDI; PÊSSOA, 2016). Autores afirmam que deve haver transferibilidade de conhecimentos entre o que é aprendido na graduação, ou seja, os saberes docentes e o que deve ser aplicado na prática docente (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2009; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014).

Uma forma que facilitou essa relação entre pesquisa e a prática foram as Práticas como Componente Curriculares inseridas nas diretrizes curriculares e que reservam parte da formação para atividades teóricas e práticas sobre os conteúdos da graduação, ou seja, desde o início da graduação os estudantes começam a praticar a profissão e há afirmações de que os acadêmicos que se envolvem com atividades de monitoria e projetos foram os que tiveram melhor conhecimento e habilidade profissional, se comparados com os que não se envolveram em nenhuma atividade (ANDRÉ; VIEIRA, 2006; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2009; MARTINY E GOMES-DA-SILVA, 2014).

No entanto, estudos realizados sobre a relação entre a teoria e a prática na extensão universitária mostram falhas nessa ligação. Há também um descompasso entre o conhecimento específico produzido e a prática pedagógica (MAFFEI; VERARDI; PÊSSOA, 2016). Neste cenário, a maioria dos professores de EF quer melhorar e evoluir, capacitando suas aulas para melhor atender os alunos (SEARS; EDGINGTON; HYNES, 2014). Uma estratégia que deve ser adotada pelos professores, principalmente em formação durante o estágio, é a constante reflexão sobre suas ações tanto antes, como durante ou depois da intervenção com o intuito de melhorar sua prática, e sentir-se mais preparado para o contexto escolar (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014; HOSFORD; O'SULLIVAN, 2016). Um estudo realizado com estagiários de Licenciatura em EF demonstrou que através da reflexão sobre uma ação autorregulada, eles planejavam, ministravam e refletiam sobre suas aulas e, assim, conseguiram sentir-se mais aptos para a prática docente (AVILA; SIMÃO; FRISON, 2016).

Sobre discussões referentes à formação acadêmica, ainda existem estudos mostrando que as disciplinas têm ênfase na separação dos esportes e ensino das

técnicas (MAFFEI; VERARDI; PÊSSOA, 2016). De acordo com Ghilardi (1998), as pessoas que possuem alguma experiência com esporte são capazes de ensinar as técnicas, cabe ao profissional ter conhecimentos que façam compreender o homem que se movimenta nos variados contextos em que ele se encontra, entendendo suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, suas limitações, anseios, não se fundamentando somente na prática pela prática.

Entre os princípios propostos pelos autores como caminhos a serem seguidos para o ensino dos esportes, pode-se destacar: a) a lógica de centrar a formação dos futuros professores no diálogo e na reflexão sobre o fenômeno esportivo, seu processo de ensino e sua implicação sobre a formação dos sujeitos; b) procurar fazer com que os acadêmicos compreendam o esporte como uma construção cultural, social e historicamente localizada, e, por isso, factível de transformação; c) dar centralidade à compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um ato político e, necessariamente, engajado num projeto social (por ação ou por omissão) e não como uma intervenção neutra (FARRET; TERRA; FIGUEIREDO, 2016).

Alguns currículos adotam as disciplinas de metodologia do ensino dos esportes, pedagogia do esporte no seu currículo e o ensino dos esportes em grupos de acordo com suas especificidades, dando assim uma característica mais voltada para o lado humano e reflexivo e não somente para o lado técnico do esporte. Nesse sentido, destaca-se a proposta curricular da Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul, que orienta o ensino dos esportes sem especificá-los nas disciplinas, mas tratando o esporte como um fenômeno (DAOLIO, 1998; GONZALEZ, 2004; COLAVOLPE, 2005; NASCIMENTO *et al.*, 2009).

Nesta proposta, além de destacarem a preocupação com a formação de jogadores inteligentes, com elevada capacidade de tomada de decisão e de adaptação às situações de jogo, os avanços teóricos apontam à necessidade de realizar mudanças na formação inicial em EF, bem como na implementação de ações de formação continuada para fomentar uma nova cultura esportiva (NASCIMENTO *et al.*, 2009). Após a formação inicial e considerando os saberes docentes, o contexto de cada região, é relevante que os professores deem continuidade em sua formação buscando sempre aperfeiçoar sua didática e dar mais significado à sua prática docente. É fato que a formação começa durante a graduação e é um processo contínuo que se estende por toda vida profissional, sempre com o intuito de aprimorar

o trabalho (VIEIRA; VIEIRA; FERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2014; JESS; MCEVILLY, 2015; TEMP; BOLZAN; KRUG, 2016).

São as ações formativas as principais buscas dos professores de EF em todas as fases da vida docente definidas por Huberman (2000). Segundo o autor, no momento inicial de sua docência os professores objetivam aprimorar a prática pedagógica; na fase de estabilização eles buscam solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares; na fase de diversificação, querem embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades educacionais; e na fase de serenidade/ desinvestimento: necessidade de frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola (ROSSI; HUNGER, 2012).

A formação continuada deve ser estimulada pelos órgãos gestores e deve ser pensada para que seja significativa para as escolas, visando aperfeiçoamento da educação como um todo. A formação continuada para os docentes de EF, como das outras áreas também, passa pela mesma angústia de verticalização dos modelos formativos, crise de identidade e dos saberes docentes na busca do seu espaço (CRISTINO; KRUG, 2008; ANACLETO, JANUÁRIO, HENRIQUE, 2014; MARQUES *et al.*, 2015).

Estudos mostram que as formações continuadas normalmente privilegiam formações técnicas sobre teorias desconsiderando o contexto em que se encontram os professores ou se restringem a troca de experiências entre os mesmos. Para uma formação continuada com relevância, é necessário ter claro o que é um ensino de qualidade em EF, como é um bom professor e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento deste profissional (CRISTINO; KRUG, 2008; GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2015; TEMP; BOLZAN; KRUG, 2016).

É relevante também o papel do ensino superior na formação continuada, segundo Araújo e Bezerra (2016) a partir da Constituição de 1988 essa relação ficou fortalecida através de Leis, políticas públicas vindas de Planos Nacionais e ainda convênios com entidades internacionais, a Educação Superior passa a ser entendida como a continuação das ações e planos que suprem as necessidades da Educação Básica estando ambas, básica e superior, articuladas e relacionadas, principalmente quando levados em consideração os investimentos em longo prazo fornecidos pelos órgãos de fomento à pesquisa e desenvolvimento da educação brasileira.

Como exemplo da relação da universidade com a formação continuada, um grupo de docentes universitários têm realizado experiências para formar professores das redes escolares com a proposta do Rugby Tag, o qual é uma adaptação do jogo de Rugby tradicional para a estrutura das escolas. A intenção é oportunizar o acesso à prática do Rugby nas escolas e ser um complemento para a formação dos professores. A formação ocorre em quatro fases, que segundo os autores, têm obtido melhores resultados, as quais são: Fase I – Apresentação do projeto para a Secretaria Municipal de Educação. Fase II – Dedicada à formação e sensibilização de professores e alunos para o ensino e a prática do Rugby; Fase III – Organização de um torneio interturmas em cada uma das escolas; Fase IV – Fase de convívio interescolas (PINHEIRO *et al.*, 2015).

Mesmo com conhecimentos acumulados, as formações ainda carecem de proposições capazes de contribuir na superação de contradições socioeducativas, relacionadas com o cotidiano, em especial sobre o processo inclusivo (CRUZ, 2008; RODRIGUES; FERREIRA, 2013; GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2015; CHICON; CRUZ, 2016; TEMP; BOLZAN; KRUG, 2016; XAVIER; CANEN, 2016).

Neste contexto de ter uma formação inicial e continuada com significado para o trabalho docente, pesquisas identificaram que a maioria dos professores não se sente preparada para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas e que a formação inicial também não seja suficiente (MATOS; MENDES, 2015; CHICON; CRUZ, 2016; FIORINI; MANZINI, 2016b). No entanto, a dificuldade da inclusão pode estar além das condições de trabalho docente, como também na indisponibilidade de aceitar mudanças, em respeitar o estranho, em compreender o diferente, a pessoa com deficiência, inclusive quando estes estão excluídos das atividades físicas esportivas (COSTA, 2010).

Um estudo de revisão aponta que as atitudes positivas dos professores de EF podem ser uma característica crítica para assegurar experiências de aprendizagem significativas para os alunos com deficiências (HAEGELE; SUTHERLAND, 2015). Além disso, o esporte enquanto conteúdo educacional, tem potencial relevante para a alteração do cenário de rendimento adotado pelas escolas. No âmbito educacional, o esporte pode atuar de forma cooperativa e propiciando a valorização das potencialidades de cada aluno. O esporte pode transformar ideais em relação a inclusão através da abordagem em que ele é ensinado (CARVALHO; ARAÚJO, 2015).

Neste contexto algumas propostas têm sido realizadas para qualificar a formação dos professores de EF sobre a forma que o esporte é ensinado, entre elas um estudo realizado por SCHWAMBERGER et al. (2017) sugere forte ênfase no aspecto do desenvolvimento moral e da construção do caráter dos alunos com intenção de formar o aluno integralmente. Para conseguir isso, fornecem estratégias para professores de EF que possam ser realizadas e facilmente implementados dentro de sua sala de aula de EF e incluem a modelagem de comportamentos adequados, incorporando discussões lideradas por professores e alunos, identificando comportamentos positivos e negativos, criando dilemas esportivos, usando estilos de ensino indiretos, criando um clima envolvendo tarefas e usando princípios como a "mão do fair play" dentro dos programas de EF.

Outra abordagem sugere programa *Make-A-Difference: Guard East New York*, um programa de desenvolvimento juvenil baseado em esportes que utiliza a abordagem de ensino holístico do ensino para responsabilidade pessoal e social, promovendo o respeito entre os jovens quando estão praticando esportes (SUCRE, 2016).

Durante as discussões sobre a interferência do processo inclusivo de pessoas com deficiência no ensino, os professores mesmo não considerando suas aulas suficientes, acreditam na inclusão e percebem situações positivas (JUNG; MARQUES; KALINOSKI, 2013; CHICON; CRUZ, 2016; FIORINI; MANZINI, 2016a). Nesse sentido, a formação profissional e continuada pode ser significativa ao atuar com as dimensões de adaptação de atividades quando necessárias para atender a todos. Haverá o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem e, dessa forma, a instrumentalização dos professores para uma escola inclusiva ao reconhecer as potencialidades de todos os alunos, com deficiência ou não (FUMES et al., 2013; KALINOSKI et al., 2013; MOURA et al., 2014; FIORINI E MANZINI, 2015; MANTOAN, 2015; ALMEIDA et al., 2016).

Estudos mostram a relevância de projetos de extensão universitária para a melhor aceitação, quebra de paradigmas e formação mais qualificada de professores de EF, pois aprendem a conviver e entender as pessoas com deficiência em um ambiente de aprendizagem mútua (FUMES et al., 2013; KALINOSKI, et al., 2013; ALMEIDA et al., 2016; CHICON; CRUZ, 2016). A inclusão na escola tem favorecido, inclusive, o ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior (ROJEWSKI; LEE;

GREGG, 2015), o que indica que todos os níveis de ensino devem estar preparados para receber pessoas com deficiência.

Torna-se necessário, nesse momento, mais pesquisas sobre possibilidades práticas de trabalho, além da difusão das já feitas no ambiente acadêmico para o escolar, permitindo uma forma de trabalho diferenciada e adequada com esse conteúdo por parte dos professores que seja abrangente e que favoreça a participação de todos alunos (CARVALHO; ARAÚJO, 2015).

Sugere-se, então, uma intervenção pedagógica para promover a prática do punhobol no meio escolar, uma modalidade esportiva de fácil aprendizagem que possui regras e características que permitem a participação de todos no jogo com mais naturalidade. É importante salientar que a abordagem do professor durante o ensino será determinante para o sucesso da aprendizagem e que as reflexões sobre sua prática são determinantes para o sucesso das aulas.

4.2 Punhobol

O punhobol é uma modalidade esportiva coletiva de rede na qual a bola é rebatida com o antebraço e é permitido um quique no chão entre os toques. Cada equipe, formada por cinco atletas em campo, tem o objetivo de passar a bola para o outro lado da fita respeitando o número máximo de três toques realizados por pessoas diferentes, ou seja, cada pessoa pode tocar uma única vez na bola em cada jogada. Os jogos são disputados em melhores de três ou cinco sets de 11 pontos desde que haja vantagem de dois pontos podendo chegar, no máximo, até 15. Os fundamentos do jogo são o saque, a defesa, a levantada e a batida, realizados com um dos membros superiores e quando a bola toca na mão os dedos devem estar fechados.

Ele começou a ser criado desde a Grécia antiga nos anos 300 a.C., onde práticas de jogos com a bola sendo rebatida com o antebraço e mão fechada eram realizados como treinamento físico. Com o passar do tempo foi ganhando caráter mais esportivo, sendo jogado em trios em campo de 90x20, a bola pesava 1kg e usavam um bracelete de 2kg. A partir de então as formas de jogo foram sendo alteradas para cada vez mais pessoas conseguirem praticar principalmente na Itália no século XVI. Da Itália, onde o jogo foi aperfeiçoado principalmente quanto aos materiais, no século XVIII e começo do século XIX, rumou para a Inglaterra e até o começo do século XIX

foi praticado na Alemanha. O jogo era popular e haviam muitos comentários sobre o mesmo, mas ainda não tinham sido criados regulamentos. Então, no final do século XIX, G. H. Weber proporcionou um novo rumo ao punhobol, sendo por isto denominado de Pai do Punhobol Alemão, impondo nos fins do ano de 1890 um rígido regulamento que foi imediatamente assumido por todas as equipes que praticavam este esporte. O jogo oficial passa a ter repercussão a partir de 1893, na Alemanha, através de competições organizadas (MAZO; REPPOLD FILHO, 2005).

O esporte veio para o Brasil através dos imigrantes e começou a ser praticado nas sociedades ginásticas alemãs, junto com outros esportes, incluindo a ginástica olímpica, tiro e o bolão, além de outras práticas esportivas coletivas (NUNES, 2016). A referência mais antiga que se tem é de maio de 1906, quando o professor alemão Georg Black, introduziu o punhobol na Sociedade Ginástica Porto Alegre, e desde 1911 participa de várias competições (MIRAGAYA; MAZO, 2005; MAZO, 2006; JAEHNERT; GRANDE, 2008; MAZO; LYRA, 2010; KILPP, 2012; LEVIEN; RIGO, 2014; CUNHA, 2016). A colonização ocorreu principalmente na região sul do Brasil e as sociedades foram criadas nos séculos XIX e meados do século XX, onde o punhobol continua em expansão nos campeonatos regionais, sul-americanos e internacionais (NUNES, 2016).

Registros mostram que o punhobol no Rio Grande do Sul fez parte da trajetória esportiva inicial de um atleta olímpico já nos anos de 1960. O esporte era ofertado nas sociedades ginásticas e os atletas conseguiram representar os clubes e serem campeões mundiais (MAZO; LYRA, 2010; LEVIEN; RIGO, 2014; CARMONA; SILVA; MAZO, 2015). No entanto, embora sendo uma prática frequente e trazendo títulos para os clubes, é notável que a partir da 2ª Guerra Mundial, devido a perseguição aos imigrantes alemães, com as mudanças dos interesses dos esportes tradicionais para os novos, bem como não ser um esporte do currículo das aulas de EF, a prática de punhobol é reduzida (JUSTUS *et al.*, 2005). No Rio Grande do Sul, as principais cidades que possuíram equipes de punhobol foram São Leopoldo, Campo Bom, Santa Cruz do Sul, Vígia, São José do Hortêncio, Sapiranga (MIRAGAYA; MAZO, 2005; MAZO, 2006). Embora com menor tradição, ele vem atravessando os tempos.

O punhobol passou a ser praticado nos cinco continentes, ao chegar recentemente na Austrália, e conquista cada vez mais adeptos. A Associação Internacional de Punhobol (International Fistball Association – IFA), tem incentivado a

prática do esporte em todo o mundo, com o intuito de difundir o punhobol e alcançar o reconhecimento de esporte olímpico. De acordo com o censo da IFA, em 2017 os principais países com seus números oficiais de praticantes são: Alemanha (28.600), Áustria (10.000), Suíça (6.500), Brasil (2.100), China (1.200), Argélia (880), Itália (170) e, no total, há aproximadamente 60 mil praticantes no mundo distribuídos em 56 países. A IFA objetiva que a partir de 2020 o Comitê Olímpico Internacional (COI) reconheça o punhobol como um esporte olímpico, para isso também tem realizado alterações em sua estrutura, para atender as políticas de governança exigidas pelo COI (IFA, 2017).

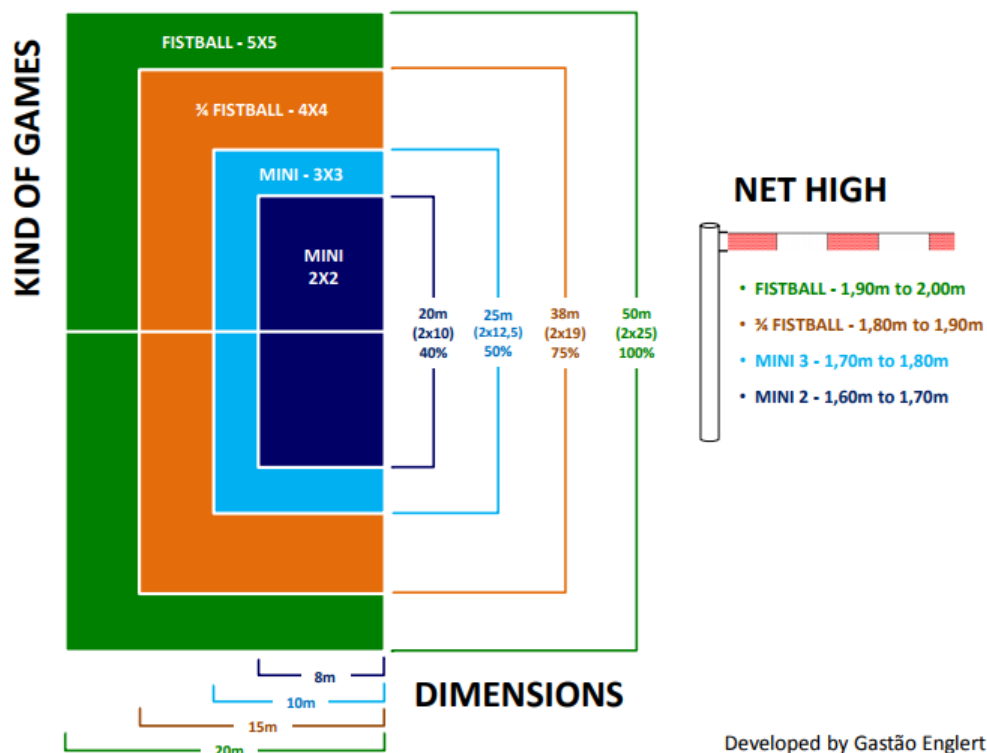
A principal competição de punhobol é o Campeonato Mundial que acontece de dois em dois em anos no naipe feminino e de quatro em quatro anos no masculino. A seleção feminina brasileira possui um título mundial e a masculina é bicampeã neste campeonato. Existem também os “World Games” que são as competições das seleções dos esportes não olímpicos, o “Mundial Interclubes”, onde competem os clubes a nível mundial e diversas copas e torneios organizados nas suas regiões. A IFA em 2017 passou a organizar um ranking mundial entre os clubes, na qual a ideia é ter uma liga onde todos os principais torneios do mundo estejam interligados. A intenção é valorizar os torneios e deixar o esporte mais conectado. Dessa forma, ao participar das competições, as equipes estarão marcando seus pontos no ranking mundial. Há também um forte direcionamento para que os mundiais aconteçam de dois em dois anos, visto que patrocinadores mundiais têm resistência em investir no punhobol por haver um intervalo grande para o retorno do investimento e a exposição de suas marcas (IFA, 2017).

Atualmente no Rio Grande do Sul, as sociedades que continuam com a prática em clubes são Porto Alegre (Sociedade Ginástica Porto Alegre) e Novo Hamburgo (Sociedade Ginástica Novo Hamburgo). No Brasil são realizadas competições desde a categoria mirim (13 anos) até veteranos (dividida em duas categorias: acima de 35 anos ou 45 anos), incluindo também a infantil (até 16 anos), juvenil (até 18 anos), júnior (até 21 anos) e adulta (sem idade para iniciar ou terminar a participação), ou seja, as pessoas de qualquer idade podem praticar e competir no esporte. Para isso ser possível, há algumas alterações nas regras quanto ao número de toques, à altura da fita, dimensão do campo e peso da bola para os atletas mais novos, no entanto são medidas oficiais para as disputas e que permitem que eles joguem punhobol com todas as características do jogo (CBDT, 2017).

Embora sendo um esporte com potencial para ser trabalhado nas escolas, com sua prática mais restrita aos clubes, pouco investimento político e econômico, pouca repercussão na imprensa e praticamente não ser trabalhado na graduação, o punhobol acabou não sendo difundido e popularizado nas escolas, o que vem mudando atualmente (CUNHA, 2016; IFA, 2017). Há registros de escolas públicas ofertando a prática de punhobol em seus currículos e em projetos extraclasse e mostram-se satisfeitas com sua realização, como é o exemplo de Novo Hamburgo, onde a prática nas escolas é motivada pelo clube da cidade, o qual possui equipes fortes de punhobol. A cidade realiza os Campeonatos Gaúchos de Punhobol Escolar, já em sua quarta edição e reúne 450 estudantes que praticam o esporte (CBDT, 2017). Em Camaquã, Novo Hamburgo, Cristal, Dois Irmãos, Ivoti e em Rio Grande, as escolas públicas vêm desenvolvendo o esporte como conteúdo curricular e extraclasse, a partir do interesse do professor do IFSul-Camaquã, Tales Amorim e da professora Deise Heck da Sociedade Ginástica Novo Hamburgo em difundir a prática do punhobol nas escolas (SANTOS, 2015; CUNHA, 2016). Segundo Deise Heck, eles já atingiram com o punhobol aproximadamente 8 mil pessoas ligadas às escolas desde 2011. Eles são os principais responsáveis por incentivar e promover a prática do punhobol nas escolas no Brasil e, de acordo com a IFA, são as federações nacionais e os clubes os responsáveis pela difusão do esporte no meio escolar.

Gastão Englert, em 2012, ao palestrar sobre a iniciação do punhobol no ambiente escolar e por trabalhar com valores no esporte, propôs um modelo com o apoio da IFA para a iniciação do punhobol nas escolas baseado na prática em pequenos jogos com espaços reduzidos para os alunos irem adquirindo progressivamente as habilidades do jogo. Neste modelo os alunos trabalham a cooperação e controle da bola; responsabilidade e técnica no jogo; excelência e aprendizagem das regras, autonomia e aperfeiçoamento, de forma que os valores sejam também objetivos da aprendizagem para desenvolver os alunos de forma integral através da aprendizagem do punhobol, conforme a figura abaixo.

FDM – Fistball Development Methodology



FDM – Fistball Development Methodology

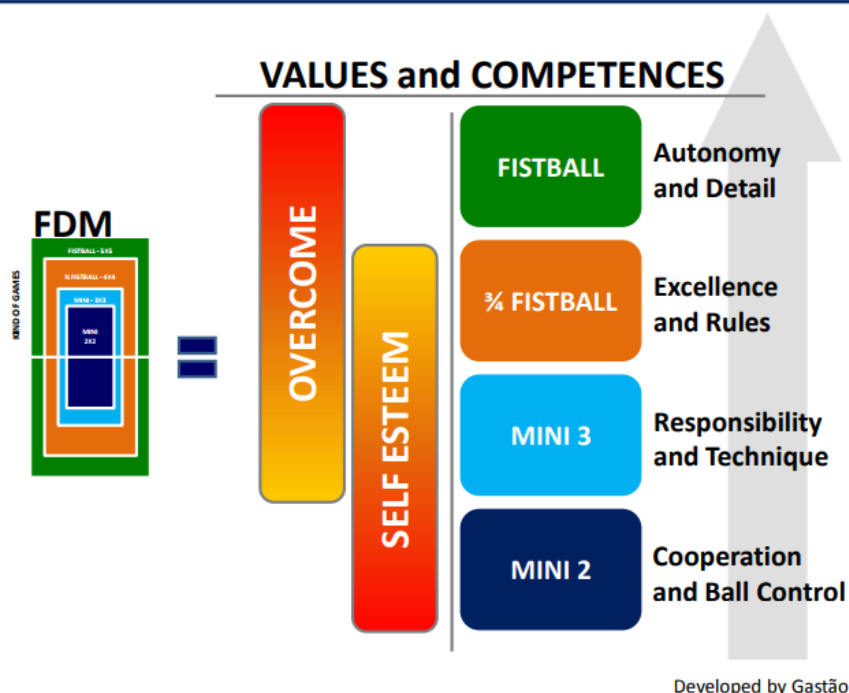


Figura 1 - Metodologia de desenvolvimento do punhobol segundo Gastão Englert.

Fonte: ENGLERT, 2012

Um estudo sobre as práticas nos estágios em Santa Catarina realizado por Oliveira (2016) mostra que o punhobol foi utilizado como esporte alternativo nas aulas de estágio supervisionado em EF. Os acadêmicos justificaram sua prática por conhecer bem o esporte, pelo tempo restrito do estágio, por ser um esporte diferente, que teriam maior atenção dos alunos e daria oportunidade para o professor titular conhecer uma nova prática para aulas futuras, além de que o esporte permite trabalhar de forma cooperativa, participativa e de solidariedade que eram objetivos do planejamento da EF. No estudo citado podemos identificar alguns aspectos que defendem a sua implementação no meio escolar, entre eles a vantagem de ensinar o punhobol como um esporte diferente que vá atrair a atenção dos alunos; eles aprenderão em tempo adequado, provavelmente pela facilidade das regras e de assimilação do jogo, e por ser um esporte a ser difundido pelas pessoas que já o conhecem.

De acordo com a confederação brasileira de desportos terrestres, o punhobol é um esporte altamente intuitivo para aplicação em escolas (CBDT, 2017). A ideia de propor o punhobol nas escolas é baseada em algumas características que, além de ser um esporte novo, o diferenciam dos demais esportes coletivos. A partida inicia com uma saudação entre as equipes seguida de um grito de guerra, na qual as equipes agradecem a possibilidade de jogar punhobol e desejam uma boa partida. A saudação é feita com os jogadores em linha sobre a linha dos três metros de seus respectivos campos e no final da partida há também o cumprimento entre as equipes. O esporte não tem contato físico, o que facilita a participação de todos os biótipos, gêneros, e idades juntos sem ficar um jogo desparelho; é um esporte que possui regras simples e fáceis, proporcionando que os menos habilidosos também joguem. Dependendo da forma que o esporte é abordado ele trará ou não valores positivos agregados, mas o punhobol tem algumas regras que favorecem a participação de todos no jogo, as quais são:

É permitido que a bola quique uma vez entre cada passe e essa é uma característica importante por permitir maior tempo de resposta entre os toques e que os companheiros de jogo recuperem as bolas não rebatidas como o desejado; o saque, além de ser próximo a rede (3m), o que não exige tanta força, é realizado pela equipe que sofreu o ponto, evitando que a equipe mais forte tenha sempre a posse do saque e que a equipe com menor habilidade tenha também a oportunidade de jogar; e é permitido aos jogadores um toque na bola por jogada, o que proporciona uma

variação nas pessoas que participam das jogadas, evitando que sempre os mesmos toquem na bola (JAEHNERT; GRANDE, 2008).

Em relação ao espaço do jogo, também pode ser facilmente adaptado, pois para vivenciar o jogo sua prática pode ser em locais abertos ou fechados, em chão de terra, pisos ou grama e em qualquer perímetro de espaço disponível. A bola também pode ser adaptada, caso não haja a oficial, por qualquer bola que quique no chão e que seja macia, como as de voleibol ou de iniciação esportiva. Quanto a fita divisória da quadra (rede), também pode-se utilizar outros materiais, como cordas e elásticos para tal finalidade (JAEHNERT; GRANDE, 2008).

No meio acadêmico prevalece, ainda em baixo número, estudos sobre perfis morfológicos, análises dos movimentos e prevalência de lesões no alto rendimento (SÖSER; SCHWAMEDER, 2008; RUNER *et al.*, 2014; BUND; GHORBANI RATHJENS, 2016; ZONATTO *et al.*, 2017). Percebe-se que mesmo tendo experiências positivas no meio escolar, ainda há carência de artigos científicos sobre a prática do punhobol neste meio que defendam sua prática nos currículos da EF e também que abordem sobre o método de ensino dos esportes que vá favorecer a participação de todos nas atividades, sem distinções.

4.3 Ensino dos esportes

De acordo com Tubino (2010), “o esporte é uma das maiores manifestações culturais desde a Antiguidade. A história cultural do mundo passa pela história do esporte”. Ele faz parte da vida das pessoas seja nos momentos de lazer, assistindo aos jogos profissionais ou durante a escola. Para melhor entender o esporte, o mesmo autor o classifica como Esporte-educação, Esporte-lazer e Esporte-desempenho. Documentos acrescentam que o esporte no desenvolvimento dos povos é importante e mostram convicção de que o esporte e a EF podem contribuir positivamente nas problemáticas de saúde e de bem-estar, na diminuição de desigualdades, no resgate de valores e de princípios, entre outras questões (BRASIL, 2005).

No entanto, em sua constante busca por identidade, a EF acaba reproduzindo o esporte de rendimento no ambiente escolar (LOVISOLO, 2001; BETTI, 2009; PINTO, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; TUBINO, 2010; HALLAL; MELO, 2016; JUNG; POPE; KIRK, 2016). É a partir de 1969 que o esporte e a EF se

confundem e adota-se uma visão tecnicista (PAES, 1996). O esporte, então, é visto como um fim em si mesmo. Essa relação não é positiva no momento em que o esporte de rendimento traz consigo algumas características que não coincidem com a proposta de esporte educacional, principalmente por ser excludente e tecnicista (TUBINO, 2010). Nesse contexto, estudos se preocupam em mostrar qual o papel da EF na escola e qual sua relação com o esporte (SOARES, 1990; PAES, 1996; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001; DARIDO, 2001; LOVISOLO, 2001; CIDADE; FREITAS, 2002; DAOLIO, 2004; ANTUNES *et al.*, 2005; VIANNA; LOVISOLO, 2005; TANI, 2008; PINTO, 2009; TANI, 2010; TUBINO, 2010; CHICON; SÁ, 2011; TAVARES, 2013; MANTOAN, 2015).

Algumas estratégias são adotadas, com o intuito de promover o esporte educacional. Entre os motivos que o qualificam como conteúdo no currículo das escolas é seu valor próprio, uma prática ao mesmo tempo moral, social e cultural que traz prazer, significado e sentimento de realização para quem tem alguma relação com a prática de jogos (TAVARES, 2013). O esporte é visto agora como um meio educacional e como um conteúdo da EF somado à cultura do movimento. O modelo educacional, de acordo com a literatura, deve ser recriado e todas as disciplinas devem objetivar além de seus conteúdos, deve ser repensado o quê e o como ensinar nas escolas como um todo (CHICON; SÁ, 2011; MANTOAN, 2015).

Estudos salientam que os principais avanços na proposta para a EF se referem ao processo inclusivo, às dimensões dos conteúdos definidas como atitudinais, conceituais e procedimentais, e também aos temas transversais propostos por Barroso e Darido (2009). Desse modo, a inclusão não necessariamente é específica ao aluno com deficiência, mas a todos com diferenças que devem ser consideradas durante a prática através de um esporte mais plural e diferenciado, logo a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (DARIDO, 2001; CIDADE; FREITAS, 2002; CHICON; SÁ, 2011; TAVARES, 2013; MANTOAN, 2015).

Ainda em suas reflexões, destacam que o principal para ensinar a turma inteira não está na alteração do conteúdo ou na forma de ensinar do professor, mas que o professor deve ter claro que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender. Isso tira a responsabilidade do professor e ele não precisa sentir-se culpado ou procurando alguém para responsabilizar pelo fato do aluno com deficiência não aprender exatamente como os colegas. O papel do professor seria abordar os conteúdos de forma abrangente e com atividades diversificadas sobre os conteúdos,

a partir de então os alunos se identificam e se reúnem em grupos para construção do trabalho e no final apresentam para os colegas dos outros grupos. Essa seria uma forma de envolver todos nas atividades sem diferenciações de conteúdos específicas para as pessoas com deficiência ou com maiores dificuldades (DARIDO, 2001; CIDADE; FREITAS, 2002; CHICON; SÁ, 2011; TAVARES, 2013; MANTOAN, 2015).

Com as dimensões do conteúdo fica possível também abordar temas críticos relacionados ao esporte de rendimento, como por exemplo o *dopping*, corrupção, legado das competições, falta de investimento em determinados esportes e nos esportes femininos, o direito à prática esportiva, etc, bem como outros temas relacionados à prática de atividade física para obtenção de qualidade de vida, para a diversão, para prevenir doenças, conhecer o funcionamento do corpo e etc. Ou seja, os alunos passam a entender e refletir sobre a prática ao mesmo tempo em que são apontadas discussões para os temas transversais (DARIDO, 2001; TUBINO, 2010).

Ao partir destas reflexões e considerando-se o esporte como conteúdo da EF, a questão passa a ser outra: como ensinar o esporte? (BENTO, 1989; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001; KRÖGER; ROTH, 2006; GRECO; SILVA, 2008; BARROSO; DARIDO, 2009; MESQUITA, PEREIRA; GRAÇA, 2009; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014; GRAÇA, 2015). O objetivo da disciplina de EF na escola é conhecer o que já foi produzido de conhecimento em relação as práticas corporais, entender em que contexto foram praticadas e fazer com que os alunos consigam dar um significado para essas práticas (REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Segundo Tavares (2013), para o esporte ser educacional e emancipatório o seu ensino deve proporcionar a melhoria na capacidade de jogar, de entender e de desfrutar do jogo. De acordo com (ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010), os jogos e os esportes, como instrumentos educacionais, devem contribuir também para a construção de valores morais e éticos, coibindo a competição exacerbada e a conquista de resultados a todo custo. Ele deve ser orientado para uma boa conduta dos jogadores enquanto praticam as atividades.

Naturalmente os jogos e as brincadeiras já estão presentes na vida das crianças, no entanto, isso vem sendo diminuído ao longo do tempo por questões sociais que incluem redução do número de filhos, violência nas ruas, avanço da tecnologia, etc., o que traz alguns prejuízos motores e cognitivos para as crianças. O jogo é uma forma de aprendizado incidental rica e importante na formação integral de crianças e jovens. No entanto, as atividades que propõe o jogo por si só, a série de

jogos, de muitas brincadeiras, jogar por jogar, não provocam inexoravelmente uma adequada aprendizagem, devendo ter assim uma mediação do professor neste processo (GAYA; TORRES, 2008).

Segundo Graça e Mesquita (2013) os jogos esportivos são, por essência, atividade lúdica, prazerosa, mas é diferente de brincadeira livre, improvisada sem regras fixas e de pura diversão. O lúdico aqui é jogo com regras preestabelecidas, em que os praticantes são obrigados a cumprir, há organização, disciplina, gera formalização e faz história na cultura da sociedade podendo ser institucionalizado. O prazer do jogo vem do desafio, da satisfação de resolver problemas e obter o sucesso almejado. Afinal, o jogo é lúdico, mas também é sério (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

De acordo com reflexões de Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), todo jogo é organizado a partir de regras que possibilitam o aparecimento da ordem em meio à desordem. As regras devem ser respeitadas por todos os jogadores, conforme combinado antes do seu início. O jogo tem um fim em si mesmo. Entende-se que o impulso de auto superação se caracteriza como o catalisador do prazer decorrente do jogo. O jogo propicia em meio ao acaso um ambiente instável, totalmente propício e facilitador para o aprendizado.

Não se recomenda mais o ensino voltado somente à técnica dos fundamentos, mas sim pequenos jogos de inteligência que desenvolvam a técnica junto com tática e que permita maior participação dos alunos e o sucesso de todos na atividade (SOARES, 1990; PAES, 1996; GARGANTA, 1998; MESQUITA, 1998; LOVISOLO, 2001; VIANNA; LOVISOLO, 2005; GRECO; BENDA; ROSE JR, 2006; GAYA; TORRES, 2008; GRECO; SILVA, 2008; BARROSO; DARIDO, 2009; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; PINTO, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; TUBINO, 2010; GRAÇA; MESQUITA, 2013; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014; GRAÇA, 2015; VOSER; GIUSTI; AZEVEDO, 2016). Devemos propor aos jogadores jogos com regras simples, de forma lúdica, o que irá proporcionar a continuidade nas ações e maiores possibilidades de concretização das jogadas o que fará com que o aluno tenha prazer em obter o êxito (GARGANTA, 1998; MESQUITA, 1998; VOSER; GIUSTI; AZEVEDO, 2016).

Além do mais, os jogos são atividades ricas em situações imprevistas, às quais o indivíduo tem que responder prontamente assumindo responsabilidades e riscos

(ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010). Garganta (1998) indica que os jogos condicionados - onde o aprendizado acontece através do jogo para situações particulares -, em detrimento do jogo formal ou do jogo centrado nas técnicas, proporciona que o jogador faça uma procura dirigida, ou seja, a técnica surge em função da tática, de forma orientada e provocada.

No estudo da pedagogia do esporte, alguns autores se destacam por construírem as principais propostas de ensino, as quais seguem no quadro abaixo:

Scaglia e Freire	
Autores e principais obras	Scaglia (1999,2003) O futebol que se aprende e o futebol que se ensina O futebol e o jogo/ brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes e todos diferentes Freire (2003) Pedagogia do Futebol
Caracterização	A prática é orientada por princípios pedagógicos, em que o processo seja estabelecido em função do sujeito que joga, suas motivações intrínsecas e humanidade, no comprometimento com o ensinar e com a sua transformação, por meio do desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e compreensão do fazer, integrada à sua cultura corporal e social. A práxis pedagógica sustenta-se sobre a diversidade e os princípios pedagógicos do ensinar esporte a todos, ensinar bem, ensinar mais que esportes e ensinar gostar de esportes.
Estratégias e metodologia	A aprendizagem do jogo por meio do jogo jogado. O ensino orienta-se para a compreensão do jogo, objetivando o desenvolvimento da capacidade tática (cognitiva) em direção à especificidade técnica (motora específica) e privilegiando situações de jogos e brincadeiras populares da cultura infantil, metodologicamente orientadas pelo jogo-trabalho.
Fundamentação	Apoia-se nos fundamentos das abordagens internacionalistas e do pensamento sistêmico-complexo para as bases da teoria do jogo, privilegiando o aprendizado na interação entre a capacidade de aprender e as diferentes produções culturais já existentes, sendo o jogo principal ambiente dessa interação.
Garganta e Graça	
Autores e principais obras	Garganta (1995) Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos Graça (1995) Os comos e quando no ensino dos JDC

Caracterização	Dão-se sobre o jogo e o indivíduo que joga, sendo formativo por excelência quando induz ao desenvolvimento da cooperação e da inteligência, referenciais para uma cultura esportiva, articulando os aspectos fundamentais dos jogos, tendo por conceito a natureza aberta das habilidades e regulada pelos constrangimentos surgidos nos fatores exteriores. Sua práxis pedagógica orienta-se pela especificidade de equipe, entendida como um microssistema complexo social e dinâmico, articulando os aspectos fundamentais dos jogos pelos conhecimentos gerais em pedagogia.
Estratégias e metodologias	Garganta (1995) O ensino dos jogos coletivos por meio dos jogos condicionados, unidades funcionais e, orientados para a compreensão do jogo (razões do fazer) e integrado à sua especificidade técnica (modo de fazer), contemplando uma prática transferível a partir de uma prática transferível a partir da assimilação dos princípios comuns nos jogos, por meio de formas jogadas acessíveis, motivadoras e desafiadoras. Graça (1995) O ensino orientado para as habilidades básicas do jogo, orientando para o desenvolvimento da capacidade básica de jogo dos praticantes, por meio de jogos e atividades simplificadas e modificadas, combinação e formas de jogos e transferência da execução para os jogos, por meio de situações que exijam duplas tarefas (o que e como), em virtude das especificidades das habilidades para os jogos e seu caráter multidimensional.
Fundamentação	Para uma teoria nos jogos desportivos coletivos, sustentados pela abordagem das teorias fenômeno-estrutural, para uma prática transferível das similitudes comuns aos jogos, e sistêmica, para compreensão, operacionalização e otimização da totalidade complexa fenomenal do jogo.
Kröger e Roth; Greco e Benda	
Autores e principais obras	Kröger e Roth (2002) Escola da Bola: Um ABC para iniciantes nos jogos esportivos Greco e Benda e Greco (1998;1998) Iniciação Esportiva Universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico; Iniciação Esportiva Universal II: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube
Caracterização	Kröger e Roth (2002) Constitui-se de uma ação pedagógica orientada para o desenvolvimento da cultura de jogar, uma Escola da Bola natural, livre e variada, orientada e universal a todos os esportes. Greco e Benda e Greco (1998;1998)

	Apresenta-se para a iniciação esportiva universal, orientada para uma aprendizagem incidental sobre o controle e desenvolvimento das capacidades em meio às inter-relações estabelecidas entre professor e aluno, na pretensão do desenvolvimento das capacidades coordenativas, para a construção e constituição do potencial do indivíduo, oferecendo-lhe a possibilidade de compartilhar decisões e conscientização político-social contextualizada à sua ação.
Estratégias e metodologias	<p>Kröger e Roth (2002)</p> <p>O ensino dos esportes coletivos por meio de jogos situacionais, e uma aprendizagem incidental para o desenvolvimento da capacidade de jogo e das capacidades coordenativas, privilegiando os fatores de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade e carga) condicionantes da motricidade e o desenvolvimento das habilidades com bola e da construção de movimentos específicos aos esportes (técnica).</p> <p>Greco e Benda e Greco (1998;1998)</p> <p>Para o desenvolvimento das capacidades coordenativas, inicialmente da aprendizagem motora ao treinamento da técnica, por meio de jogos e exercícios dirigidos, de perseguição e estafetas e, subsequentemente, o desenvolvimento da capacidade de jogo ao treinamento tático, por meio de jogos funcionais e situacionais, privilegiando fatores de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade e carga) condicionantes da motricidade.</p>
Fundamentação	Sob uma visão progressista, na integração entre ciências biológicas e pedagógicas, apoiando-se nas teorias de controle e aprendizagem motora e da psicologia geral e cognitiva, nas áreas da aprendizagem formal e incidental, e da criatividade.

Quadro 1 - a pedagogia do esporte segundo Scaglia e Freire; Garganta e Graça; Kröger e Roth e Greco e Benda

Fonte: REVERDITO; SCAGLIA, 2009

Apesar das singularidades entre as abordagens, fica claro que todos concordam que o ensino do esporte não pode ser voltado somente para a técnica dos esportes. O ensino dos esportes deve ser feito de modo a “humanizar” a sua prática (GRECO; BENDA; ROSE JUNIOR, 2006). Deve-se com o ensino dos esportes permitir a autonomia dos indivíduos. O professor deve estimular processos criativos e enriquecedores de soluções motoras e cognitivas. Os esportes devem ser ensinados através de jogos simplificados e com redução de participantes em relação aos esportes convencionais (PAES, 1996; GARGANTA, 1998; GRAÇA; MESQUITA,

2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014; GRAÇA, 2015; VOSER; GIUSTI; AZEVEDO, 2016). Com a humanização de gestos motores, é importante também respeitar o que os alunos já sabem e, partindo desse ponto, permitir novos aprendizados através de situações em que os alunos tenham tomada de decisão das suas ações. Acredita-se na educação do esporte que permita aos alunos serem capazes de refletir e transformar sua prática (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Pelo enquadramento com a pesquisa que se propõem realizar voltada para um esporte específico, bem como por trazer uma base conceitual sobre as modalidades não invasivas que é escassa na didática do punhobol, optou-se pelo aprofundamento no estudo dos Jogos Desportivos Coletivos. Em função disso as outras propostas não foram excluídas, mas contribuíram principalmente com estratégias para o planejamento das aulas.

4.3.1 Jogos Desportivos Coletivos

Um grupo de professores universitários portugueses vem estudando profundamente como ensinar os esportes coletivos e apresentam uma base conceitual e propostas práticas de ensino. Os principais são: Amândio Graça; Fernando Tavares, Isabel Mesquita e Júlio Garganta. Em seus escritos Graça e Oliveira (1998) e Tavares (2013) apontam que o jogo já está consumado como conteúdo da EF e fazem um levantamento sobre modelos de ensino do esporte para proporem também um modelo. Baseiam-se em modelos que rompem com as abordagens mais tradicionais, gerando um interesse crescente em reflexões pedagógicas e formulações didáticas.

Modelo da Educação Desportiva: os autores querem criar um modelo autêntico ele surge pelas ideias de Siedentop nos anos de 1987, 1994, 1996, 2002. Acreditam na valorização da competição para gerar excelência fundada numa ética de respeito pelo espírito do jogo. Focam na melhoria das habilidades específicas, leitura das situações de jogo, da tomada de decisão e da capacidade de resposta de ordem física e psicológica, complementada com estímulo à autonomia, à liderança e à abertura de troca de responsabilidade na organização dos jogos, por meio de uma progressiva transferência de poder para os alunos. O fato de pertencer a um grupo também é apontado como motivador para a prática. O professor precisa dominar e acreditar no modelo para conseguir implementá-lo a partir também de um planejamento (GARGANTA, 1998; GRAÇA; OLIVEIRA, 1998).

Modelo do Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU): Modelo pensado por Roodthorpe, Davis Bunker e, mais tarde também por Len Almond nos anos de 1982, 1984 e 1986. Eles propõem acabar com as práticas descontextualizadas e evitar a alienação ao jogo. Questionam aos alunos o quê e quando fazer além do como fazer. Ou seja, estimula a compreensão tática do jogo. Os autores defendem que é mais importante o aluno compreender o jogo do que ser excelente em sua prática. Levando em consideração que as formas de jogo adultas são complexas, o modelo dá preferência a formas de jogo modificadas de acordo com princípios pedagógicos de (a) amostragem – classificação dos jogos pela similaridade e diferença entre eles; (b) representação – vinculação cultural do jogo; (c) exagero – facilitação da compreensão tática; e (d) complexidade tática – adequação das formas de jogo à capacidade de jogo dos alunos (Graça, 2015). Favorece também o aspecto afetivo que marca uma dimensão subjetiva da prática e aponta o deleite (experiência positiva memorável), o significado e o sentido de jogar bem. Sofreram críticas sobre a carência no ensino das técnicas e, então surgem instrumentos de avaliação centrados no desempenho - GPAI e TSAP 1997/1998 – o que favoreceu a regulação do processo de ensino-aprendizagem (GARGANTA, 1998; GRAÇA; OLIVEIRA, 1998).

Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo: sugere que o conteúdo seja adequado ao nível dos jogadores sendo necessário um tratamento didático, garantindo a manipulação da complexidade das situações de aprendizagem. Neste modelo é indispensável que o aluno seja confrontado com um problema a resolver que esteja ao seu alcance e, assim, obtenha sucesso. O modelo aponta três princípios cruciais no tratamento didático do conteúdo: princípio de progressão (lógica e sequência nos conteúdos); princípio do refinamento (aperfeiçoamento); e de aplicação (proporcionar oportunidades de utilização em condições próximas da sua aplicação, a competição (GARGANTA, 1998; GRAÇA; OLIVEIRA, 1998).

Os autores fazem a absorção dos modelos anteriores para definirem um modelo de ensino para os jogos de invasão e outro para os jogos não invasivos:

Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (pensados por Graça em 2006 e Mush em 2002). Do TGfU adota as formas modificadas de jogo em conformidade com a capacidade dos alunos, confronto com problemas reais de jogo e compreensão do uso tático e tomada de decisão. Tem em comum com o modelo de educação desportiva a preservação da autenticidade dos jogos, valorização da criação de um contexto esportivo, o treino, a competição, *fair play*, caráter festivo, equidade e

inclusão. Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, a forma de jogos em situações concretas do jogo formal, o que acaba delimitando as situações-problemas do jogo e cabe ao professor identifica-las para trabalhar de acordo com seus objetivos. A máxima “aprende-se a jogar, jogando” é sustentada com as seguintes ressalvas:

- a. Aprender a jogar no contexto de uma forma mais simples do que o jogo formal;
- b. Aprender jogando, mas com instruções ativas do professor; e
- c. Exercitar também as estruturas parciais e os elementos do jogo.

(GRAÇA; MESQUITA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014)

O modelo revê-se também nos critérios pedagógicos e didáticos para o desenvolvimento da instrução de Balan e Davis em 1993:

- a. Proporcionar mais oportunidades a todos os praticantes;
- b. Manter um equilíbrio dinâmico entre tarefa, pessoa e envolvimento; e
- c. Desafiar todos os participantes a obter sucesso.

As competências dos alunos se estendem à capacidade de ler o jogo, fazer com que todos participem e que sejam capazes de lidar com a situação competitiva (GRAÇA; MESQUITA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ): criado para esportes não invasivos. Propõem a prática com elevado teor pedagógico, para que, não deixando de ser desafiante, permita a todos os praticantes experimentar prazer e sucesso, sem excluir a competição. Deve haver equilíbrio entre as equipes e situações problema (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Um aspecto comum aos dois modelos propostos é a importância da atividade de tomar decisões nos esportes coletivos. Os autores colocam que o jogo apresenta muitas variações que fazem com que o jogador tenha que tomar decisões rápidas de acordo com a decisão dos outros jogadores. É necessária “inteligência de jogo” para tal. Os jogadores para elaborarem e executarem as habilidades tático-técnicas necessitam habilidade confiança e motivação. São descritos três elementos fundamentais para o sucesso no esporte:

- a. Capacidade da tomada de decisão: saber o que fazer;
- b. Competência motora: ser fisicamente capaz de fazer; e
- c. Estado mental positivo: estar motivado e confiante para fazer

(PETERSON, 2008)

A aprendizagem deve ser feita de forma contextualizada, ou seja, o jogador deve aprender as habilidades na presença de colegas e adversários. Deve haver um equilíbrio entre a prática do “jogo mais informal” e a aprendizagem modelada através dos princípios de jogo.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino do Voleibol: essa abordagem surge com Mesquita em 1991. A abordagem acredita que há indissolubilidade entre a teoria e a prática. Deve-se partir do saber baseado em regras e teorias para o saber situado, transferido para um contexto (MESQUITA, 1998). Por ser o vôlei um esporte difícil, a técnica por muito tempo foi a principal escolha das situações de aprendizagem. A formação pessoal e social não era visada e, quando acontecia, era por consequência e não como objetivo. Os autores não consideram o MAPJ um modelo perfeito e acabado, mas necessita de contribuições valiosas que sejam fruto da relação perene e auspiciosa entre teoria e prática (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

O vôlei possui algumas características que o deixam mais complexo: a bola deve ser tocada sem ser agarrada e todo campo de jogo é alvo, fatos que exigem a tomada de decisão instantânea, além de grande capacidade adaptativa. Este modelo foca em uma formação multilateral pautada pela vivência de experiências motoras diversificadas e pela prática do jogo deliberado. O jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de ensino e incide sobre: apreciação dos aspectos constituintes do jogo; identificação dos princípios táticos, conscientização da tomada de decisão; exercitação das habilidades técnicas adequadas à resolução de problemas emergentes; e, finalmente, a treinabilidade do jogo e dos respectivos conteúdos que conduzem à melhoria da performance (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; MESQUITA, 1998; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009).

Os jogos reduzidos propiciam um tratamento didático para a manipulação de constrangimentos e torna acessível a sua prática qualificada. Para ensinar indicam a variação dos exercícios repetitivos, ou seja, repetir o conteúdo em situações que possuem o mesmo nível de dificuldade e dificuldade superior. Controla-se então a sequência dos conteúdos (ordem de abordagem), a extensão (volume – quantidade de conteúdos abordados), a profundidade (nível de aprofundamento dos conteúdos) e a ênfase (determinação dos aspectos essenciais, momento a momento), sendo

respeitados os níveis de cada aluno (MESQUITA, 1998; MESQUITA, PEREIRA; GRAÇA, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

O ensino dos conteúdos deve refletir a lógica do jogo onde são manipulados os graus de complexidade do jogo baseados nos princípios de continuidade e incremento gradual de dificuldade. A tipologia de prática é composta das seguintes tarefas: a. tarefas de aquisição; b. tarefas de estruturação; e c. tarefas de adaptação. O alinhamento entre o desempenho em jogo dos praticantes e os conteúdos no modelo de abordagem progressiva ao jogo são feitos através do nível de desempenho entre os alunos. Os níveis são divididos em quatro etapas, conforme o quadro 2:

Níveis de jogo/ designação	Etapas de Aprendizagem/ objetivos
1º Nível (jogo estático)	1ª Etapa (Enviar a bola por cima da rede)
2º Nível (jogo anárquico)	2ª Etapa (Deslocar-se para receber e colocar-se para enviar de primeira)
3º Nível (execução rudimentar dos três toques)	3ª Etapa (Organizar o ataque: "passa e vai atacar")
4º Nível (execução elaborada dos três toques)	4ª Etapa (Organizar a defesa de acordo com o tipo de ataque)

Quadro 2 - Níveis de jogo e etapas de aprendizagem entre os alunos

Fonte: MOUTINHO, 1998

No nível I (jogo estático) há dificuldade de movimentação e controle de bola. O praticante mais se defende do que joga. O objetivo é enviar a bola por cima da rede e, para facilitar o aprendizado algumas estratégias podem ser utilizadas: o saque pode ser substituído por um lançamento; jogo 1x1 para evitar deslocamentos laterais e favorecer o anteroposterior; redução do espaço de jogo e aumento da altura da rede para facilitar a recepção e defesa; pode ser usado também uma bola mais leve e macia; o jogador também poderá dar três toques na bola com o intuito de ajustar seu passe e a bola também poderá dar um quique no chão antes do primeiro toque. O jogo 2x2 deve ser introduzido para dar o caráter coletivo e os ângulos não lineares entre o envio e reenvio da bola. Pode ser trocado passe na dupla para servir de apoio ao passe e a bola pode ser agarrada no primeiro e segundo toque. Essas estratégias irão potencializar a aprendizagem do jogo, possibilitando um bom domínio da bola em paralelo com uma compreensão adequada da lógica sequencial e organizacional do jogo 2x2. Pelo princípio da modificação por exagero para enfatizar algum conteúdo pode ser feito o aumento do tamanho da quadra para o aluno focar a atenção na

utilização dos deslocamentos (MOUTINHO, 1998; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

No nível II (jogo anárquico), há uma maior intencionalidade e dinamismo dos jogadores, embora não prime pela organização do jogo. Não há definição concreta das zonas de responsabilidade e a comunicação é rara, no entanto, há mais contatos com a bola e as jogadas com dois toques são mais comuns. O saque ainda é a principal forma de pontuar. Na segunda etapa coloca-se para receber e reenvia de primeira, o objetivo do jogo 2x2 centra-se em posicionar-se para receber e deslocar-se para enviar a bola ao campo adversário. Na progressão o foco é trabalhar os três toques com o direcionamento do primeiro toque para a rede, o deslocamento do levantador na jogada, levantamento e ataque, ou seja, há um encadeamento das ações, há uma diferenciação de papéis partindo do primeiro toque. Com isso, incentiva a comunicação entre os jogadores. A defesa exige uma noção de zona de defesa. Os praticantes atacam com trajetórias mais baixas/ tensas, há também maior qualidade no saque por baixo, dificultando a recepção, por isso também é fundamental a abordagem à manchete. Ao nível da modificação por representação, libera-se o uso dos dois toques para correção do primeiro toque e o passe ser feito para o colega em um plano fora da dimensão frontal. Ao nível do exagero é permitido um maior número de toques por jogada (máximo cinco toques) e, assim, permitir maior resolução de problemas técnicos-táticos. O jogo 2x2 permite mais toques na bola por jogada, estimula a organização e favorece a comunicação (MOUTINHO, 1998; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

O nível III (organização rudimentar do ataque) é o início da organização do ataque. A comunicação, o pré dinamismo e disponibilidade para atuar sobre a bola são aumentados. Jogadas com três toques tornam-se regulares. O levantamento para o ataque ainda é precário, pois é direcionado para o atacante e não para a zona de ataque. Nesta etapa o objetivo é receber e se posicionar para o ataque, então as habilidades são aperfeiçoadas através do jogo 3x3 e há o aguçamento do sentido tático e encadeamento de tarefas sucessivas (receber e atacar a bola). Há uma segunda opção de ataque, elevando a exigência dos problemas táticos. Ainda surge a necessidade do retorno, ação sem bola que significa o regresso ao ponto de partida após uma intervenção para preparar ataque ou ficar na posição de defesa. O passe e o ataque em suspensão são os mais indicados para a resolução de problemas. Pela semelhança com o ataque, é introduzido o saque por cima, desde que não perturbe o

fluxo de jogo. Percebe-se também uma maior necessidade de eficácia defensiva, principalmente pela defesa baixa. A adaptação regulamentar sugere a utilização do regulamento formal. Algumas variações podem desafiar na perspectiva do exagero: ataca quem recebe ou ataca quem não recebe, exigir 2/3 toques para desenvolver a coletividade. No final da etapa adota-se o jogo 4x4. O nível de complexidade aumenta, as oportunidades de tomar decisões envolvendo múltiplas escolhas, há maior comunicação e os jogadores se preparam para o jogo formal (6x6) (MOUTINHO, 1998; MESQUITA, PEREIRA; GRAÇA, 2009; TAVARES, 2013).

No nível IV (estruturação defensiva de acordo com o ataque adversário) é o momento de refinar os movimentos técnicos-táticos adquiridos. O jogo coletivo torna-se mais coordenado e as entreajudas surgem mais regularmente. O ataque é aprimorado e surge o bloqueio, caracterizando a defesa alta e a defesa baixa. Contudo, a cobertura e a defesa baixa ainda são deficitárias e, por isso, o principal objetivo desta etapa. Na quarta etapa diferencia-se a defesa próxima da defesa afastada da rede. Aqui há o incremento de ações com e sem bola e o refinamento da organização coletiva ofensiva e defensiva. Preocupa-se fundamentalmente com a organização do contra-ataque. O bloqueio é o maior estabilizador entre o ataque e a defesa; no início é feito pelo levantador e com o aumento da complexidade (4x4 ou 6x6) pode ser feito por mais de um jogador. Contudo, o aumento da variabilidade ofensiva também é objetivo desta etapa. Na adaptação regulamentar utilizam-se sistemas ofensivos e defensivos mais complexos. Já a modificação por exagero centra-se na ênfase das diferentes estruturas do jogo (ex. organização do ataque após a recepção, organização do ataque após a defesa). O jogo 6x6 emerge, através das ações de adaptação, em formas simplificadas e com o recurso dos jogos temáticos, intencionando a preparação dos praticantes para a aplicação do regulamento e espaço de jogo formais (GARGANTA, 1998; GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; MESQUITA, 1998; MESQUITA, PEREIRA; GRAÇA, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013).

A competição no MPAJ assume-se como uma ferramenta social e cultural e é o modo como ela é conduzida que vai interferir na educação e formação dos jovens. O sucesso no jogo não deve ser atribuído somente ao resultado na competição, mas deve ser considerado da auto superação, gratificação pessoal a partir das experiências vividas. Ela deve se adequar à idade, motivação, necessidades e experiências dos participantes, ou seja, os jogos aqui também podem ser modificados. Neste alcance, a competição e a inclusão andam juntas. A responsabilidade conferida

aos praticantes na tomada de decisões e na implementação das atividades, é o fator que mais contribui para o incremento do entusiasmo durante a prática e para o desenvolvimento do sentimento de pertencer a um grupo (MESQUITA, 1998; MESQUITA, PEREIRA; GRAÇA, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2013; TAVARES, 2013).

As tarefas de uma competição também devem ser revezadas e distribuídas entre os alunos (jogadores, árbitros, treinadores, capitão de equipe, etc) e todas as tarefas passam a fazer parte da avaliação dos alunos, incluindo o fair-play. Importa, sobretudo, que os participantes sejam capazes de conhecer e valorizar as tradições e os rituais associados ao esporte, de distinguir a má da boa prática esportiva. Com essas estratégias os praticantes se envolvem mais nas competições e também favorece a participação das meninas e dos menos habilidosos, além de que todos os aspectos são considerados e avaliados com planilhas estatísticas (Tavares, Fernando 2013).

Programas esportivos têm utilizado uma sequência metodológica apoiada na concepção de uma “Iniciação Esportiva Universal” (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR 2006) como uma forma de aproximação plural ao esporte caracterizada pela sequência dos conteúdos A-B-C, focada principalmente para os jogos coletivos priorizando as aprendizagens incidentais através das atividades propostas em relação as atividades intencionais:

- A. Da aprendizagem tática ao treinamento tático.
 - 1. Capacidades Táticas Básicas – CTB (adaptado de KRÖGER & ROTH, 2002)
 - 2. Jogos Desenvolvimento Inteligência e Criatividade – JDIC (GRECO, 2002)
 - 3. Estruturas Funcionais – EF (Greco, 1998)
- B. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico.
 - 1. Capacidades Coordenativas – CC (GRECO; BENDA, 1998)
 - 2. Habilidades Técnicas – HT (KRÖGER; ROTH, 2002)
- C. O treinamento tático-técnico
 - 1. Treinamento tático
 - 2. Treinamento técnico
 - 3. Treinamento integrado (físico-técnico, físico-tático, físico-técnico-tático)

Quadro 3 - Sequência metodológica de ensino do esporte segundo Iniciação Esportiva Universal

Fonte: GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013

O objetivo prioritário é desenvolver os conteúdos da sequência de iniciação A-B e, assim, proporcionar que se o aluno tiver interesse em esporte de rendimento ele tenha a base para desenvolvê-lo através da sequência completa. Com esse modelo procuram evitar a mecanização e repetição analítica de exercícios, com ênfase nas técnicas esportivas baseadas em modelos adultos de campeões, quanto a especialização precoce (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR 2006; GRECO; SILVA, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2008; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013).

No treinamento tático objetiva-se que o aluno tenha mais conhecimento do jogo e consiga expressá-lo através do próprio jogo, que se baseiam em alguns parâmetros de capacidades táticas que são: acertar o alvo; transportar a bola para o objetivo; jogo coletivo; reconhecer espaços; criar superioridade numérica; superar adversários; e sair da marcação. Já os jogos de inteligência e criatividade tática trabalha a dinâmica nos jogos, os quais devem ter variabilidade de situações, alternância constante dos processos cognitivos de atenção-percepção-decisão, constituindo assim o conhecimento tático do jogo. Os jogos apoiam-se em características comuns a

diversas modalidades proporcionando o desenvolvimento de habilidades motoras diversas. Através das brincadeiras e pequenos jogos há muitas maneiras de ampliar o conhecimento tático (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR 2006; GRECO; SILVA, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2008; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013).

Na fase de compreensão tática, com o objetivo de defender ou de atacar, devem ser encontradas formas de variar o espaço de jogo e, por meio dos Jogos de Inteligência e Criatividade isso é possível. As atividades são planejadas para que haja modificação do espaço de jogo, do número de jogadores, das regras do jogo o que instiga os alunos a pensarem e elaborar de forma constante novas formas de jogar em qualquer esporte (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR, 2006; GRECO; SILVA, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2008; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013).

Os autores também colocam que o primeiro princípio é jogar para aprender e aprender jogando, assim as estruturas funcionais colaboram ao diminuir a exigência e complexidade que os jogos formais apresentam. Ou seja, o jogo é simplificado em relação à quantidade de jogadores e, conseqüentemente, as alternativas de combinações táticas de tomada de decisão aumentam pelo fato do jogo depender mais de cada um e as habilidades técnicas e táticas se mantêm. Essa estrutura também sugere o uso dos “coringas” durante as atividades, os quais são jogadores neutros que apenas apoiam a jogada e não podem fazer gol. No caso de variações do comportamento tático, pode se proceder didaticamente ao facilitar a ação do atacante das seguintes formas: a) colega: somente pode se movimentar em espaços específicos da quadra; b) oponente: para defender, deve ter sempre as mãos nas costas, marcar em duplas ou ter sempre algum objeto na cabeça que segure com as duas mãos; e c) simplificar o meio ambiente: reduzir ou facilitar as regras do jogo (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR 2006; GRECO; SILVA, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2008; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013).

Em relação a aprendizagem motora, ela é uma consequência da aprendizagem tática, pois não é auspicioso o aluno aprender as técnicas dos esportes em movimentos descontextualizados, pois ele não saberá quando usar os movimentos técnicos que ele já sabe. No entanto, a tática é a escolha da técnica correta no momento adequado. Para adquirir técnicas motoras sugerem o desenvolvimento inicial de habilidades coordenativas (PÉREZ GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR 2006; GRECO; SILVA, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2008; GRECO, MORALES; COSTA, 2013).

O desenvolvimento das capacidades coordenativas com bola oportuniza um repertório amplo e variado das habilidades dos jogos direcionado às situações comuns do próprio jogo. Para tal, eles serão abordados com os condicionantes de pressão, os quais são: tempo; precisão; sequência; organização; variabilidade; carga. As habilidades técnicas são parâmetros constitutivos do movimento que serão necessários para a realização de qualquer técnica específica dos esportes posteriormente (passe, chute, lançamento, entre outros) e são elas: organizar os ângulos; controlar/regular a força; determinar o tempo de passe e da bola; determinar linhas de corrida e tempo da bola; oferecer-se / preparar-se; antecipar a direção e a distância do passe; antecipar posição defensiva; e observar deslocamentos (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR 2006; GRECO; SILVA, 2008; OLIVEIRA; PERIM, 2008; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013).

As capacidades coordenativas serão enfatizadas dos quatro aos 12 anos e a partir dos 12 as capacidades específicas; as habilidades fundamentais serão desenvolvidas dos 0 aos 6/8 anos; e as habilidades técnicas dos seis aos 10 anos. É necessário complementar o processo de aprendizagem motora desenvolvendo as habilidades técnicas paralelamente às capacidades coordenativas, conforme a figura 2.

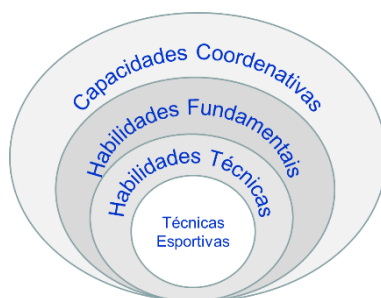


Figura 2 - Iniciação dos jogos esportivos coletivos: das Capacidades Coordenativas as Técnicas

Fonte: GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR, 2006

Logo, no momento do planejamento alguns fatores devem ser levados em consideração de acordo com as características da turma e dos alunos. Os autores sugerem etapas para o desenvolvimento de cada fase, conforme figura 3:

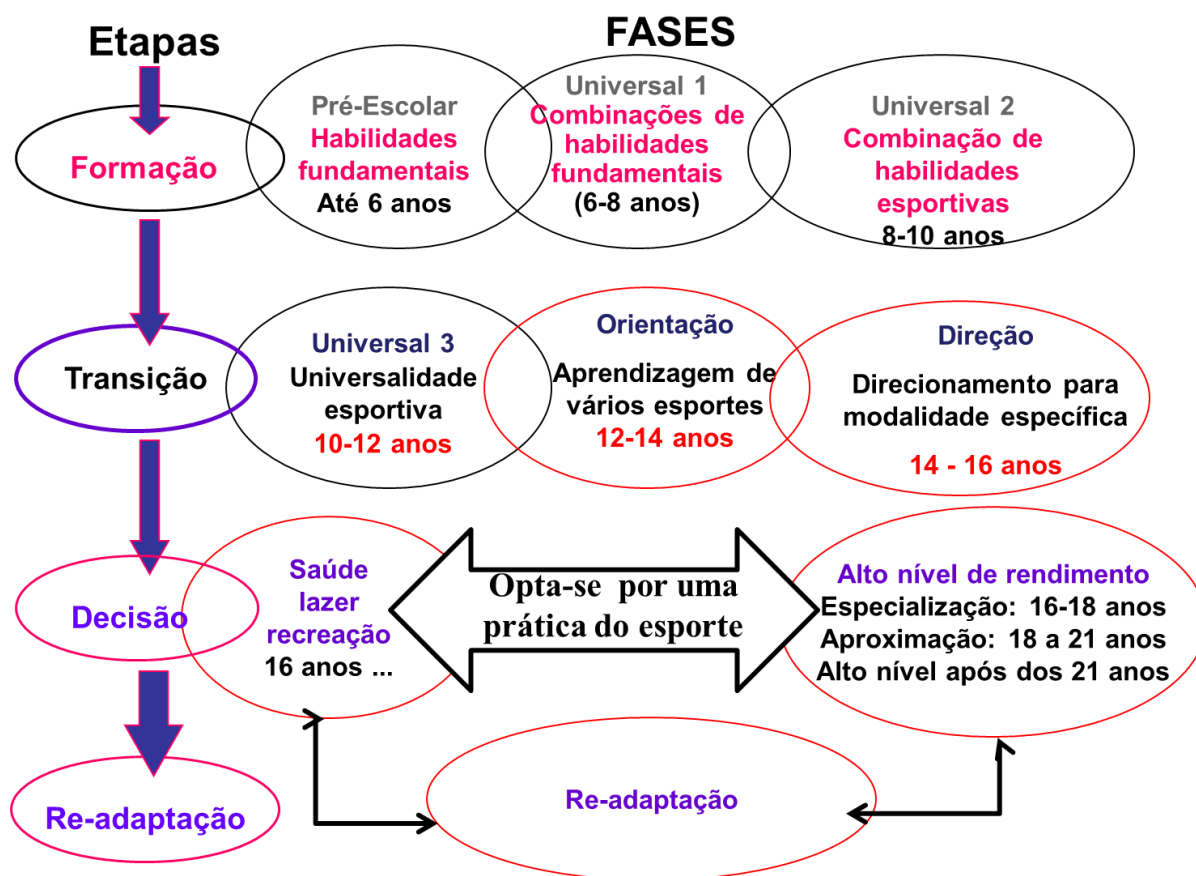


Figura 3 - Etapas da Formação Esportiva
Fonte: GRECO; SILVA, 2008.

4.3.3 Motivação para a aprendizagem e estrutura das aulas

Alguns fatores podem ser determinantes na qualidade da prática esportiva por crianças e jovens. De acordo com Shigunov e Shigunov Neto (2014), a motivação envolve os desejos e motivações de todos os movimentos das pessoas, ela é o desejo de satisfazer alguma vontade, logo a prática esportiva deve despertar nas crianças e jovens essa vontade para jogar. Cabe ao professor identificar as práticas que atraem os alunos ou, então, proporcionar que todas as práticas despertem a vontade de continuar e que tragam prazer.

A percepção de competência está diretamente ligada com a motivação. As percepções de competência serão elevadas quando houver motivação intrínseca, os jovens envolverem-se em desafios, persistirem frente a dificuldades, permanecerem mais tempo nas atividades, tornarem-se mais competentes, demonstrarem

expectativas elevadas de sucesso, predispõem-se a novos desafios e confiam em suas habilidades (VALENTINI, 2008).

O Instituto Esporte & Educação (IEE) propõe que as atividades sejam elaboradas favorecendo os princípios do esporte educacional, que são a inclusão de todos, a construção coletiva, a educação integral, permite o rumo a autonomia e considera o respeito à diversidade. Além disso, alguns critérios importantes na hora de selecionar os jogos para garantir que a atividade proposta aos alunos seja um “bom jogo”. Um bom jogo para ser ensinado é aquele que:

- a. Possibilita a todos participarem: Durante o jogo os jogadores devem estar sempre em movimento. Devem ser evitados jogos com filas ou com muito tempo de espera. Como dica sugerem a valorização do esforço dos alunos, além de evitar a atividades que possibilitem constrangimento e humilhação.
- b. Possibilita o sucesso dos participantes: O jogo não pode ser muito fácil e nem muito difícil, mas desafiador, motivando os jogadores a investirem suas “forças” na busca dos pontos, dos gols e da vitória. O bom jogo, especialmente para os mais novos, é aquele se marca muitos pontos.
- c. Permite o gerenciamento dos jogadores: Com o passar do tempo, o professor deve interferir o mínimo possível no jogo dos alunos. Esses deverão aprender a gerenciar o espaço de jogo, desde sua preparação até a ação de jogar. Quando é necessária a intervenção constante do professor, mesmo após algum tempo de prática, é sinal que alguma coisa não vai bem. A ideia é que, a cada aula, o professor deve desafiar os alunos a resolverem situações-problema nas variáveis: material, espaço, gestos e regras. Ninguém nasce mais ou menos cooperativo. Cooperação e autonomia se aprendem na ação de cooperar e chegar a acordos para resolver os desafios e conflitos inerentes ao jogo.
- d. Favorece adaptações e novas aprendizagens: “É errando que se aprende”, ou seja, nos espaços de jogo a criança ou o jovem podem educar suas habilidades motoras. Cabe ao professor criar condições para que os participantes tenham tempo e espaço para experimentar e repeti-las várias vezes durante a atividade. Com o passar do tempo eles vão sentir-se seguros para experimentar e correr o risco de errar. Muitas vezes o sucesso nasce de tentativas falhas que são aperfeiçoadas. Neste constante ir e vir, entre acertos e erros, o jogador atualiza seus esquemas de ação, faz as adaptações necessárias e aprende a jogar. Elas necessitam de incentivo para experimentar.

e. Mantém a imprevisibilidade: Os professores devem sempre estar atentos na divisão das equipes para que haja equilíbrio. Só perder ou só ganhar não tem graça, pois o que sempre ganha não se sente desafiado e aquele que só perde tem sua autonomia comprometida. O bom jogo não pode ter o rumo traçado com exatidão, menos ainda de seus resultados.

(ROSSETO JÚNIOR, COSTA *et al.*, 2008; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2015)

Quanto a estrutura da aula, propostas de ensino recomendam que a aula seja organizada com rodas de conversa (no início e no final da aula): no momento inicial o professor expõe o tema do dia ou realiza uma avaliação diagnóstica para levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto a ser tratado, conversam sobre as dúvidas e registram as regras acordadas com os alunos e combinam as variações do jogo. Isso pode ser com os alunos sentados e com auxílio de uma lousa. Se o clima for frio, recomenda-se fazer um exercício de aquecimento antes do jogo (OLIVEIRA; PERIM, 2008; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

O segundo momento é de vivências e práticas. Trata-se do momento mais visível de uma aula para o aprendizado de jogos. Algumas vezes é necessário fazer ajustes durante o jogo, pois no momento da disputa pode ser difícil o cumprimento de certos acordos. Numa perspectiva educacional, esse momento pode ser valioso para os alunos. O professor deve fazer uma leitura adequada dos papéis assumidos pelos jogadores, encaminhar os conflitos e realizar junto com os alunos alterações ou adaptações nas regras, entender as transgressões às regras como um caminho para a construção de limites e da autonomia e sugerir novos desafios, pensar com os alunos na troca de papéis entre as funções do jogo. É o momento para os alunos refletirem e discutirem sobre o que estavam fazendo e o que deveriam fazer para o jogo ser mais desenvolvido e com melhores resultados. O professor pode conduzir as reflexões com perguntas direcionadas aos problemas e, assim, ir direcionando os pensamentos para obter um diálogo mais produtivo (DARIDO, 2001; GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR, 2006; ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2008; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014; ROSSETO *et al.*, 2015).

O terceiro momento pode ser uma tarefa orientada para o desenvolvimento técnico-tático dos temas trabalhados em aula para aprimorar o entendimento e execução de certos conteúdos ou até mesmo de habilidades motoras que sejam necessárias dentro do contexto das aulas. É importante que as atividades sejam contextualizadas (GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013).

No jogo final os alunos irão colocar em prática o que foi definido nas conversas sobre o que era importante que fosse feito no jogo. Este jogo pode ser similar ao jogo inicial. Tem como objetivo fixar o trabalho sobre os aspectos tematizados durante essa aula (GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Sugere-se também organizar um campeonato sobre as modalidades que estão sendo desenvolvidas para motivar os alunos a quererem aprender e se organizar da melhor forma possível, bem como aplicando as aprendizagens ao jogo formal. Pode ser organizado dentro da própria aula, com três equipes definidas e com revezamento de funções (arbitragem, técnicos, etc.) O objetivo é criar uma experiência esportiva mais autêntica, no formato de campeonatos, festivais e/ou torneios. Se essa estratégia for adotada, o recomendado é destinar um tempo final na aula para a mesma. Há resultados positivos comprovados sobre essa estratégia (GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR, 2006; ROSSETO *et al.*, 2008; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014; GRAÇA, 2015; ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2015).

Na roda final, pode-se discutir os erros, os acertos, o que foi aprendido, o que faltou para ser complementado, o que será trabalhado no próximo encontro, além de outros aspectos importantes. Na roda não há início nem fim, proporcionando um sentido de igualdade, no qual todos falam e são ouvidos. A roda propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a sua vez de falar, respeitar opiniões, argumentar, discordar, concordar, entre outros. Falar e conversar sobre os jogos estudados constitui uma ocasião privilegiada para que os alunos compreendam suas práticas (DARIDO, 2001; GRECO; BENDA; ROSE JÚNIOR, 2006; ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2008; ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2010; GRECO, PÉREZ MORALES; COSTA, 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014; ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2015).

A metodologia do Instituto Esporte & Educação (ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2008) sugere que as atividades sejam planejadas em Unidades Didáticas, as quais

orientam, organizam e sistematizam os conteúdos. Elas são organizadas com os conteúdos a serem trabalhados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, transformando-os em expectativas de aprendizagem; os conteúdos de aprendizagem são organizados de acordo com as expectativas e aqui se faz a pergunta: Os conteúdos favorecem a aprendizagem? Depois organiza-se formas de o aluno aprender, ou seja, como se aprende? Para responder essa questão se elabora as estratégias para o ensino. A avaliação inicial procura identificar o que os alunos já sabem sobre o objeto de estudo. As atividades utilizadas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, comparando com os objetivos pretendidos, chama-se avaliação reguladora. Já a avaliação final permitirá analisar se o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem contribui para que cada aluno atingisse os objetivos previstos. A unidade didática deve conter: local; período de realização; professor responsável; objetivos gerais; tema; expectativas de aprendizagem; conteúdos; estratégias/ atividades; indicadores de avaliação; instrumento de avaliação; resultados; aspectos facilitadores e dificuldades apresentadas (ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2008).

Essas estratégias de aula e de planejamento fazem com que os conteúdos sejam mais significativos para os alunos, contribuindo para a aprendizagem e pode os motivar a aprender sempre mais. A palavra motivo tem sua origem do *latim* e significa aquilo que faz mover. Cabe ao professor ter um olhar cuidadoso sobre seus alunos e dar condições para que eles se desafiem e sintam vontade de ir além (SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2014).

O papel do professor no esporte educacional é motivar os alunos a serem autônomos, tenham tomada de decisão e prazer pela prática (CHAVES, 2015). Para motivar a prática esportiva de qualidade não é preciso coisas novas ou espetaculares, o ideal é utilizar melhor as possibilidades disponíveis e exercer influência educativa com tato, com intuição e responsabilidade (BENTO, 1989). É essencial também que os professores saibam perceber as diferenças dos alunos e permitir que todos sejam incluídos nas aulas, que todos tenham a oportunidade de participar e desenvolver seus potenciais, conforme o processo inclusivo defende, com grandes conquistas ao longo da história.

4.4 Inclusão

A inclusão é um processo decorrente de muito tempo, muitas concepções, superação de preconceitos, estudos e valorização da pessoa com deficiência. Em suma, “as atitudes em relação às pessoas com deficiência podem ser descritas em cinco períodos: separação, proteção, emancipação, integração e por fim, a inclusão” (MARQUES; CASTRO; SILVA, 2001).

As pessoas com deficiência tiveram uma história caracterizada pela exclusão durante a evolução da humanidade. Eram tachadas de aberrações, espíritos ruins, maldições, castigo por conta de pecados cometidos pelos pais. Em razão disso, a história é marcada por menosprezo, subestimação, sofrimento gerados pela falta de conhecimento. No final do século XVIII, conforme discute Amiralian (1986 apud TESSARO et al., 2005), surgiram atitudes mais humanitárias, que, por meio de estudos e pesquisas, buscavam compreender as especificidades do indivíduo com necessidades especiais.

No Brasil, os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para essa população junto a sanatórios psiquiátricos (MENDES, 2011). Autores afirmam que o período do Renascimento (século XVIII) criou novos interesses no que se referia ao estudo do homem, entre outros temas, começaram a surgir pessoas com deficiência ilustres devido aos estímulos que receberam pela valorização da mão-de-obra (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Os problemas que a deficiência gerava passaram a ser vistos por uma via mais racional e científica. Nesse contexto, segundo (PEREIRA, 1994 apud MARQUES; CASTRO; SILVA, 2001) surge a primeira tentativa de se educar uma pessoa com deficiência, em 1801, sendo apontado como o início da educação especial.

Após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) houve um surto industrial no Brasil que trouxe imigrantes espanhóis e italianos, já envolvidos com sindicatos anarquistas que passaram a lutar por direitos à educação que até então era privilégio das classes média e alta e, nessa época, 80% da população brasileira era analfabeta. Seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito,

seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação sob o ideário do movimento escola-novista (MENDES, 2011).

A partir deste período, as pessoas com deficiência passam a ser mais valorizadas, no entanto, é um período em que os familiares e as pessoas próximas continuam subestimando suas capacidades e, com intuito de proteger, acabam restringindo a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Surgem as escolas especializadas e internatos que buscavam desenvolver as pessoas com deficiência, mas em ambientes segregados (TESSARO *et al.*, 2005).

Sendo o conhecimento e a experiência duas armas poderosas para combater o preconceito, em todas as suas formas, é através dele que as pessoas com deficiência passam a ganhar mais espaço na sociedade. Sem um contato direto com o outro, as pessoas tendem a agir segundo pré-julgamentos. O preconceito atua de uma forma não refletida, não passando pela experiência. Ou seja, não temos uma experiência de vida próxima a uma pessoa com deficiência, mas já temos uma predisposição para agir de uma determinada forma em relação a ela (MARQUES; GAYA, 2008). Tem que haver, então, investimento numa reflexão e numa construção de valores, desconstruindo o já preestabelecido e criando novos valores.

Através das escolas próprias para pessoas com deficiências separadas pelas suas especificidades, elas começam a ter direitos e a se inserir na sociedade. No século XX acontece a integração, definida como direito às mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural dos seus semelhantes, independentemente das dificuldades ou limitações que manifesta e, com o passar do tempo, é aprimorada (MARQUES; CASTRO; SILVA, 2001). Os mesmos autores trazem conceitos apontados na metade do século XX quanto a ideia de normalização, os quais mostram que normalização não é tornar normal o diferente, mas sim criar condições de vida semelhantes às dos outros elementos da sociedade, bem como a utilização de meios tão adequados quanto possível para manter comportamentos de natureza cultural.

A partir deste momento, começa-se a falar sobre inclusão, definida como a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoas com necessidades especiais possam buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 1997). Leis começaram a garantir direitos para as pessoas com deficiência conforme seus pares, principalmente através da educação, entre elas a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, na qual se afirma que “[...] todo homem tem direito à instrução”

(art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Foi durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil.

A Declaração de Salamanca aponta o princípio da inclusão e salienta para o reconhecimento das necessidades de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um, ou seja, o processo inclusivo passou a ser realidade a partir de então, pois a Declaração de Salamanca garantiu às pessoas com deficiência a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (MAZZOTTA, 2005; TESSARO *et al.*, 2005; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MANTOAN, 2015; CHICON; CRUZ, 2016; KOCH; SILVA, 2016).

No entanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996 (LDB), alguns direitos começam a ser perdidos, pois há uma brecha na lei (art.58 e seguintes) que vai de encontro à Constituição de 1988 que diz que a substituição do ensino regular pelo especializado é possível, não apenas o complemento, voltando a segregação, porém, não se justifica mais um ensino apartado (MANTOAN, 2015). Mesmo assim, de acordo com Soler (2005) foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que teve início uma verdadeira revolução no sistema educacional brasileiro, sendo que segundo o autor “a tarefa é transformá-lo em um sistema que reconheça e valorize as diferenças, favorecendo a todos envolvidos no processo”, além de ter início as discussões sobre a importância da formação profissional.

Após a LDB de 1996, é promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala em 1999. O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 (MANTOAN, 2015).

Deste momento em diante, fica impossibilitada qualquer forma de diferenciação com base na deficiência, sendo caracterizadas como discriminação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU em 2006, ratificada no Brasil como Emenda Constitucional, pelo Decreto Legislativo 186/2008 e Executivo 6.949/2009 estabelece que os países signatários devem assegurar um sistema educacional de ensino inclusivo em todos os níveis educacionais. Essa Convenção passa a orientar uma nova agenda na educação nacional e internacional que fundamenta a formulação de políticas públicas na perspectiva inclusiva. Para reorientar os sistemas de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008, instaura um novo marco político, pois diz que a educação inclusiva perpassa qualquer modalidade de ensino. O foco de atenção, então, é dado no atendimento educacional especializado (AEE) como suplemento e complemento à formação dos estudantes com deficiência dentro da escola regular (MANTOAN, 2015).

Neste período são elaborados documentos com interpretação dúbia para as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), permitindo a segregação em casos avaliados como inaptos ao convívio com os colegas, decorrente da Lei n. 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, querendo manter as escolas especiais segregadas. Por fim, com a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), ao confirmar que fazer inclusão implica um movimento contínuo através da aprovação da Lei n.13.005/2014 que garante a universalização do atendimento escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica (MANTOAN, 2015). Em 2015 com a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015, são garantidos outros direitos aos alunos com deficiência na rede regular, entre eles a oferta de profissionais de apoio escolar e o acesso, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015).

A inclusão torna-se realidade e amplia-se a discussão sobre ela. É definida como um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais. A inclusão objetiva promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação (SASSAKI, 1997).

Inclusão refere-se basicamente à possibilidade efetiva de participação na construção da vida social e nos bens sociais, culturais, educacionais nela produzidos. Como afirmam (CIDADE; FREITAS, 2002), ela está acontecendo em todo o mundo, com pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas, inclusive da própria pessoa ou grupo considerado minoritário ou estigmatizado para promover uma sociedade que aprenda a problematizar e a conviver com a diversidade humana. A inclusão é um processo decorrente de muito tempo, muitas concepções, superação de preconceitos, estudos e valorização da pessoa com deficiência. Uma das maiores barreiras para que a inclusão aconteça é o preconceito, o qual significa julgar antes mesmo de conhecer, uma fonte de desgraças e de incompreensões mútuas.

Em relação à escola, o termo inclusão está associado com o atendimento educacional para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, alcancem todo seu potencial em local escolar apropriado. O aluno com deficiência deve frequentar o sistema regular de ensino junto com seus pares sem deficiência, se beneficiando com educação de qualidade, e reestruturação escolar para atendimento das suas necessidades educacionais (ALVES; DUARTE, 2014).

A inclusão escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos.

“Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas” (LACERDA, 2007 apud BERTOL, 2012).

O processo inclusivo na escola não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como a solução de um futuro em que as pessoas com deficiência estejam integradas com normalidade na sociedade. A definição de normalização, nesse caso, não é o de tornar normal o diferente, mas sim criar condições que possibilitem a todos ter as mesmas oportunidades e condições (MARQUES; CASTRO; SILVA, 2001).

Dentro destas reflexões, Mantoan (2015, p.36) fala sobre “identidade vs. diferença”, pois o aluno com deficiência não está sendo incluído quando se entende a condição da deficiência como “fixada” no indivíduo como se fosse uma marca indelével, a qual só nos cabe aceitar passivamente. Esta é a ética conservadora, a qual tolera e respeita o aluno. Já a ética na dimensão crítica e transformadora, entende que a diferença está sendo constantemente feita e refeita. A diferença é produzida e

não pode ser naturalizada, temos então que compreender essa produção e não apenas tolerar e respeitar. Se a igualdade é a referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos com deficiência. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização. “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS, 1995 apud MANTOAN, 2015 p. 37).

Pode-se considerar um erro ver a anormalidade pelo enfoque da doença. Não devemos avaliar a criança pelas diferenças que apresentam e sim pelas áreas íntegras que possuem, suas capacidades. A tarefa da educação consiste em incorporar a criança com deficiência ao seu meio social e criar a compensação de sua deficiência (VYGOTSKY 1989, apud MIRANDA, 2010). Então, no campo educativo, é possível superar a perspectiva corretiva, focada na condição de deficiência do aluno e pensar em produzir a partir de sua diferença? Um modo diferente de olhar as anomalias prevê considerá-las fora das normas e nunca deficitárias e, a partir delas, obter vantagens e valorizar as capacidades de cada pessoa (BERTOL, 2012)

A inclusão das pessoas com deficiência na sociedade depende basicamente do olhar com que elas e o próprio processo inclusivo serão vistos, se é com olhar de exclusão, de pena ou com o olhar de que todos têm os mesmos direitos e deveres. É necessário assim dar oportunidades para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos seus direitos, conquistando seus espaços na sociedade ao se tornarem independentes e autônomas. Devemos então, “enxergar com os olhos da inclusão, território onde há o bastante para todos desde que cada um compartilhe o que tem; assim o mundo cada vez mais se torna um lugar para todos” (SOLER, 2005). “Todos podem se desenvolver, todos podem aprender, desde que ensinados e mediados nesse processo. Para que isso ocorra, temos que garantir igualdade de condições” (MARQUES; GAYA, 2008) e os professores devem acreditar no seu trabalho com os alunos com deficiência.

4.2.1 Esporte Adaptado

O esporte adaptado surgiu em um momento histórico que favorecia o rendimento e a tecnologia. Desde 1930 os corpos deveriam ter excelência produtiva influenciados pelo processo de industrialização. Após a Segunda Guerra Mundial

iniciou-se o implemento do esporte na EF, fortalecendo valores de competição, rendimento, comparação e recordes. Foi a partir de então que o neurologista Ludwig Gutmann começou a ofertar o esporte adaptado na Inglaterra como meio de reabilitação dos lesionados na guerra. Nos Estados Unidos a prática de jogos adaptados surge com o enfoque mais esportivo e como uma forma de inserção social e não somente de reabilitação. Alguns marcos importantes para a história do esporte adaptado nesta época são a realização dos Jogos de Stoke Mandeville, na Inglaterra em 1948 e em 1960 a realização dos Jogos Olímpicos em Roma (COSTA; SOUSA, 2004). O esporte da era contemporânea passa a valorizar as práticas que transcendem o rendimento e ideias referentes a promoção de saúde, valores educacionais, inclusão social e diversão, entre outros (MARQUES *et al.*, 2009). A partir de 2000, através de acordo entre os Comitês Olímpico e Paralímpico, fica determinado que a realização das Paralimpíadas seja de responsabilidade do país sede das Olimpíadas, nas mesmas instalações (FREITAS, 1997; COSTA; SOUSA, 2004).

No Brasil, o esporte adaptado chegou através de duas pessoas que fizeram reabilitação nos Estados Unidos e, ao retornar, fundaram clubes de esporte adaptado iniciado pelo basquete em cadeira de rodas, nos anos de 1950. Esses protagonistas foram Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande. O desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência física data de 1958 com a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo por Sérgio Del Grande e do Clube do Otimismo no Rio de Janeiro por Robson Sampaio (COSTA; SOUSA, 2004; TSUTSUMI *et al.*, 2004)

O Brasil começou a prosperar a participação em jogos paralímpicos em 1975 com o incentivo ao esporte adaptado feito por meio da Associação Nacional de Desporto para Excepcionais (ANDE) que contemplava todo tipo de deficiência. Posteriormente, para facilitar a organização dos esportes, as associações foram definidas de acordo com as deficiências e, assim, desenvolver mais especificamente os esportes (FREITAS, 1997).

Enquanto o esporte olímpico contemporâneo no alto rendimento tem seu eixo na disputa e no lucro, o paralímpico se fortaleceu no caráter heterogêneo das formas de manifestação, onde o profissionalismo e principalmente a exploração comercial ainda estão em fase inicial, o que fica evidente com o número de empresas patrocinadoras de cada um e com a repercussão nas emissoras de televisão de cada competição (MARQUES *et al.*, 2009). Ultrapassando barreiras, o esporte adaptado

cresce em importância a cada dia, objetiva a inserção de pessoas com deficiência no mundo esportivo através da adaptação de esportes existentes ou criação de esportes que supram as necessidades das pessoas com deficiência (AMORIM *et al.*, 2010).

O esporte adaptado se caracteriza por ser um esporte modificado ou criado para suprir as necessidades específicas de pessoas com deficiência. Dessa forma, ele é importante para reabilitação física, psicológica e social, melhoria geral da aptidão física, pode proporcionar aumento nos níveis de independência e autoconfiança para a realização de atividades da vida diária, além de uma melhora da autoestima dos praticantes (CARDOSO, 2011).

Da mesma forma, proporciona satisfação pessoal aos praticantes com deficiência, pois permitem que os atletas consigam se dedicar e prosperar melhores resultados, testando assim, seus limites e potencialidades da mesma forma que o esporte convencional, através da sua prática em ambientes segregados que envolvem apenas pessoas com deficiência (MARQUES *et al.*, 2009; AMORIM *et al.*, 2010). No entanto, ele possui características que o tornam seletivo, como todo esporte de rendimento, oferecendo oportunidade de sua prática a um número restrito de pessoas (BRAZUNA; CASTRO, 2001).

Logo, para o esporte ser acessível deve-se pensar também nas práticas escolares e em ambientes integrados nos quais as pessoas com deficiência interagem com pessoas sem deficiência e onde se objetive um ambiente inclusivo. As pessoas sem deficiência também podem praticar os esportes adaptados nas aulas de EF, pois eles oferecem habilidades complementares aos alunos, ao mesmo tempo em que transmitem uma poderosa mensagem sobre o que significa ser um atleta com deficiência (GRENIER; KEARNS, 2012).

Ao praticar atividades físicas, todas as pessoas devem ser desafiadas, cada uma nas suas potencialidades (CIDADE; FREITAS, 2002; SOLER, 2005; CARDOSO, 2011; CHICON; SÁ, 2011). Como afirma Goellner *et al.* (2009), habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática. Não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas, significa privar os sujeitos de diferentes possibilidades de práticas corporais, além de que, todas as pessoas têm o direito à prática de atividades físicas (KALINOSKI; *et al.*, 2013; NETO; DANTAS; MAIA, 2016).

Outro fator que interfere na qualidade e reconhecimento do esporte adaptado é a presença obrigatória no currículo das faculdades de licenciatura e,

consequentemente ser o objeto de pesquisas acadêmicas, ser um acontecimento recente. As leis brasileiras trataram do tema em 2002, quando

uma nova organização curricular foi proposta pela Resolução nº 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu art. 2º, no inciso II, é prescrito que deve ser inerente à formação, entre outros aspectos, “o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade” (FUMES *et al.*, 2013).

Um estudo mostra que os professores ainda esperam que os alunos com deficiência tenham que ser capazes de praticar os esportes tradicionais, não obtendo sucesso em suas práticas (SOUZA; PICH, 2013). De acordo com a percepção de outros professores, a formação acadêmica não foi suficiente para favorecer a inclusão, bem como a falta de materiais e recursos no ambiente de trabalho (MOURA *et al.*, 2014; FIORINI; MANZINI, 2015).

Apesar disso e, embora apontem dificuldades, a maioria dos professores reconhece que acredita na inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas (CHICON; SÁ, 2011; JUNG, MARQUES, KALINOSKI, 2013; FIORINI; MANZINI, 2015; CHICON; CRUZ, 2016; FIORINI; MANZINI, 2016a). Nas aulas de EF os professores têm que trabalhar com diversidades todo o tempo, pois os alunos se manifestam diferente, então se acredita que deve haver múltiplas formas de trabalhar e que a EF deva estar atenta às diferenças, no sentido de atendê-las da melhor forma (FIORINI; MANZINI, 2014). Sugere-se assim atividades que favoreçam a participação de todos e uma adaptação das aulas (quando necessário) que atenda aos alunos de acordo com suas características.

5 Materiais e Métodos

5.1 Modelo do Estudo

Em razão da natureza dos dados deste estudo, ele caracteriza-se como um estudo de intervenção pedagógica na metodologia qualitativa. São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências, as quais podem ser mudanças ou inovações – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

No presente estudo a intervenção pedagógica foi realizada através da apresentação de uma modalidade pouco conhecida no meio escolar, o punhobol, por meio do planejamento e realização de uma formação continuada dos professores participantes, bem como a participação dos alunos nas aulas de EF e em um festival esportivo com a modalidade. A intervenção objetivou trazer melhorias e inovações para os professores desenvolverem suas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Este método para a pesquisa aplicada na área da Educação pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica (DAMIANI *et al.*, 2013).

5.2 População e Amostra

O estudo teve como população professores e alunos de 5º a 8º anos, da rede regular municipal de ensino de Pelotas. A participação foi limitada nestes anos a fim de facilitar a logística do estudo e por ser um momento indicado para o direcionamento às modalidades esportivas.

A seleção da amostra foi por conveniência (GAYA, 2008), pois foram disponibilizadas 25 vagas para os professores interessados e os mesmos fizeram a inscrição junto a coordenação de EF da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas.

Quanto aos alunos, em média 30 alunos por professor recebeu a intervenção com punhobol. Fizeram parte do estudo os que foram inscritos pelos seus respectivos

professores, ficando a critério do professor definir quem participou do festival de acordo com o número de vagas.

5.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Foi realizado o contato com a SMED para oferta da formação em parceria com a Escola Superior de Educação Física (ESEF). A formação sobre punhobol foi enquadrada no cronograma de um ciclo de atividades formativas ofertadas para os professores da rede;

A SMED entrou em contato com os professores e realizou a inscrição dos mesmos;

Foi feita a divulgação do punhobol em redes sociais, através de uma *fanpage* no *Facebook* disponível em: <https://www.facebook.com/Punhobol-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-1956536371254805/>. Esta página também oportunizou troca de experiências e contato entre professores e pesquisador durante a execução das atividades;

Foi disponibilizado para os professores um diário para o professor fazer o acompanhamento e registro de suas aulas;

Foi elaborado um material didático no formato de livro para servir de apoio aos professores com informações e sugestões para embasar o desenvolvimento autônomo do punhobol na escola. Seu conteúdo está organizado da seguinte forma: o que é essa modalidade esportiva, história e reflexos da colonização alemã, quais as prioridades para o crescimento da modalidade e quais são as referências de clubes na atualidade, alguns exemplos de escolas que já desenvolveram o punhobol na escola e quais as adaptações possíveis do punhobol para ser aplicado na escola, sugestões de organização das aulas e de atividades para introduzir a modalidade. As atividades são baseadas nos princípios do Esporte Educacional que sugere que os esportes sejam ensinados por meio de jogos educativos (ROSSETTO JÚNIOR, et al, 2010);

O projeto foi inscrito no programa de fomento ao esporte ProEsporte, pertencente ao município de Pelotas e aprovado com o financiamento de R\$6.000,00 que foram utilizados para a compra de material didático e esportivo.

Foi organizada e realizada a formação dos professores sobre o punhobol nas dependências da ESEF – UFPel com o objetivo de apresentar a modalidade e dar subsídio para os professores introduzirem o punhobol na escola;

Posteriormente foi realizado um festival esportivo para a vivência da modalidade e como incentivo para o seu desenvolvimento. Neste momento foi realizada a avaliação dos alunos através de questionários;

O último encontro foi realizado na SMED com a avaliação final da intervenção realizada com os professores.

5.4 Coleta de Dados

A figura 4 ilustra como foram realizados os encontros da intervenção pedagógica e os momentos que foram feitas as coletas de dados.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Punhobol na Educação Física

1º ENCONTRO (1º/09)

1º: Apresentação do projeto de formação continuada;

2º: Avaliação inicial dos professores e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
Apresentação da modalidade;
Entrega:
- material didático sobre Punhobol;
- material esportivo: elástico;
- diário para acompanhamento das aulas; e
- modelo de TCLE para seus alunos.
Definição das regras para o festival;

3º: Vivências do esporte e prática de algumas atividades propostas na cartilha com discussões entre os professores quanto a viabilidade das atividades.

2º ENCONTRO (22/11)

1º: Realização de um festival esportivo com os alunos dos professores participantes da formação;

Os professores receberam uma bola de Punhobol.

Avaliação da percepção dos alunos sobre Punhobol com entrevistas semiestruturadas.

3º ENCONTRO (08/12)

1º: Avaliação final dos professores com questionário para averiguar quais os resultados da formação e da prática do Punhobol na escola;

2º: Conversa com os professores sobre os pontos positivos e negativos da formação; e

3º: Entrega do certificado.

Figura 4 - Fluxograma da Intervenção Pedagógica “Punhobol na EF”:

Foi realizada uma capacitação dos professores da rede que optaram por participar do estudo, mediante assinatura do termo de consentimento (Apêndice A) e entregue um livro de conteúdos e sugestões de atividades sobre o punhobol. Nesse momento foi entregue também o modelo de TCLE para os alunos (Apêndice B). Foi realizada uma entrevista diagnóstica (Apêndice C) com os professores para identificá-los e cadastrá-los na pesquisa, bem como fazer um levantamento inicial sobre suas aulas. Após a capacitação, durante aproximadamente dois meses os professores aplicaram os conteúdos do punhobol nas turmas de 5º a 8º ano de suas escolas e foram convidados a colocar suas impressões em um diário de acompanhamento das aulas (Apêndice D), sendo que não foi exigido nenhum método de ensino da modalidade, apenas sugerido com a cartilha e as atividades da formação que fosse abordada a perspectiva educacional. No meio desse período foram realizados contatos com os professores para a verificar o andamento das suas aulas (Apêndice E) e um festival de jogos na ESEF para promover a prática do punhobol entre as escolas e avaliar a percepção dos alunos sobre essa modalidade esportiva (Apêndice F). No final dos três meses após a intervenção, foi realizada uma entrevista com os professores participantes do estudo, sobre os efeitos da intervenção (Apêndice G) e uma conversa com eles para identificar os pontos positivos e negativos da formação.

Para a participação no festival, os responsáveis pelos alunos assinaram o TCLE para autorizar a participação dos alunos nas atividades e nas entrevistas. Durante o festival, foram selecionados um casal de cada equipe participante, a fim de responderem um questionário sobre nível de satisfação e percepções sobre a modalidade com questões fechadas e abertas. Os alunos foram retirados do ambiente de jogo nos momentos livres e receberam o questionário para responder em uma sala na qual predominava o silêncio.

5.5 Método da intervenção

Formação teórico-prática

Duração: 4 horas

1º momento: Avaliação inicial dos professores e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

2º momento: Apresentação do projeto de formação continuada;

Apresentação da modalidade;

Entrega do material didático sobre punhobol, do diário para acompanhamento das aulas e do modelo de TCLE para seus alunos;

Conversar sobre a organização das aulas e abordagem do esporte.

3º momento: Vivências do esporte e prática de algumas atividades propostas na cartilha com discussões entre os professores quanto a viabilidade das atividades. Os professores se manifestaram em relação ao festival durante o primeiro encontro, então, diferente do que era previsto, já foi acordado como seria a realização do festival e definidas as condições para participação. Posteriormente foi elaborado um regulamento sobre o festival e disponibilizado para os professores.

Após a formação os professores tiveram acesso a vídeos e conteúdos disponibilizados na internet sobre punhobol. Participaram de um grupo nas redes sociais para relatos, trocas de experiência e críticas durante o período da aplicação das aulas e ensino da modalidade. A pesquisadora se colocou à disposição para resolver os problemas.

Após dois meses da formação, foi realizado um festival de punhobol com grupos de alunos doze professores participantes no qual eles puderam selecionar cinco alunos em cada categoria e ter mais de uma equipe em cada categoria. O festival foi dividido em duas categorias: sub 12 (14 equipes) e sub 14 (11 equipes), com alunos de nove escolas. Foi optado junto aos professores fazer as categorias mistas (obrigatório ter no mínimo duas meninas na equipe). Os alunos contaram com o transporte da prefeitura para se deslocar até o local. Devido à grande demanda para realização do evento, os jogos foram organizados por tempo ao invés de pontos, ou seja, ao invés de fechar os sets, cada partida tinha duração de 10 minutos e vencia a equipe que somava mais pontos. Ocorreram sete jogos simultaneamente, sendo que a categoria sub 12 jogou no ginásio, devido a maior previsibilidade da bola em contato com o chão e a sub 14 competiu no campo.

Após três meses da formação, foi feita a avaliação final com os professores para averiguar quais os resultados da formação e da prática do punhobol na escola, no qual os professores responderam um questionário com questões fechadas e abertas e uma conversa sobre os pontos positivos e negativos.

5.6 Avaliação da intervenção pedagógica

Para a avaliação da intervenção, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Instrumento	Questões
Questionário inicial para os professores (Apêndice C)	Identificação do professor; Formação profissional Nível de satisfação com as aulas na escola Contemplação de todos com os conteúdos trabalhados; Percepção da aceitação das aulas por parte dos alunos; Participação dos alunos nas aulas de EF; Existência de alunos com deficiência nas turmas; Conhecimentos prévios sobre punhobol; e Motivação para participar da formação sobre punhobol.
Diário para acompanhamento e registros das aulas (Apêndice D).	Atividades desenvolvidas; Pontos positivos; Pontos negativos; e Adaptações da aula.
Questionário para os alunos (Apêndice E):	Satisfação sobre as aulas de punhobol; Saber se conseguiu jogar com meninos e meninas; Se conseguiu jogar durante as aulas; Se a maioria dos colegas conseguiu jogar punhobol; Se acha que a maioria dos colegas gostou de jogar e o porquê; O que percebe de diferente no punhobol em relação às outras modalidades esportivas; e Se quer continuar jogando punhobol e o porquê.
Questionário final para os professores (Apêndice F)	Após a capacitação e o trabalho com punhobol: Percepção sobre viabilidade e aplicabilidade do punhobol na escola; Nível de satisfação com as aulas na escola; Percepção de que os conteúdos trabalhados favorecem a participação de todos os alunos;

	<p>Percepção de diferenças em relação ao envolvimento dos alunos nas aulas após a introdução do punhobol;</p> <p>Após a vivência do punhobol os alunos se tornaram mais participativos das aulas;</p> <p>Se as adaptações propostas permitiram que os alunos com maior dificuldade e/ou com deficiência conseguissem participar das aulas;</p> <p>Nível de satisfação em relação a formação sobre punhobol;</p>
--	---

Quadro 4: Instrumentos de avaliação da intervenção e suas respectivas questões

Fonte: da autora

5.7 Análise de Dados

Para análise dos questionários as respostas foram divididas em eixos temáticos articulados aos objetivos centrais da pesquisa para a realização de análises temáticas. A partir daí, realizou-se a construção de sub eixos temáticos, cada vez mais precisos e específicos em relação ao objeto de pesquisa (DUARTE, 2004). Os eixos abordados são apresentados no quadro abaixo:

Eixo temático principal	Sub eixos temáticos positivos	Sub eixos temáticos negativos
VIABILIDADE E APLICABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade de fácil adaptação de espaço e material • Fácil inclusão dos alunos na atividade • Fácil aceitação e compreensão do jogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Um pouco de dificuldade em assimilar os movimentos
SATISFAÇÃO COM AS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> • Novo conteúdo para as aulas • Formação e apostila subsidiaram o trabalho com a modalidade • Prazer em trabalhar com a modalidade • Empolgação dos alunos para além das aulas 	

PARTICIPAÇÃO DE TODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade fácil, todos participam e tem competição • Atividade nova sendo favorável para a participação de alguns e outros resistem ao novo • Por ser de fácil adaptação 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos ainda expostos (principalmente algumas meninas)
ENVOLVIMENTO NAS AULAS APÓS O PUNHOBOL	<ul style="list-style-type: none"> • Despertou o gosto pela prática • Cooperação e aceitação • O envolvimento continua o mesmo em alguns casos 	
OS QUE TÊM RESISTÊNCIA EM PARTICIPAR DAS AULAS SE TORNARAM MAIS PARTICIPATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos começaram a gostar da prática • Os que já gostavam da prática se envolveram ainda mais • Os alunos participam de todas as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns não gostaram porque não gostam de nada
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Boa participação pela facilidade dos movimentos e regras, bem como ter tempo para executar os movimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos com deficiência ainda apresentaram dificuldade em participar mais efetivamente devido ao grau de comprometimento
SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento positivo com a modalidade da parte docente e discente • A formação apresentou elementos necessários para introduzir a modalidade na escola • Proporcionou uma nova possibilidade de conteúdo • Gostariam de ampliar os conhecimentos 	

FESTIVAL	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação dos alunos • Participação mista na categoria sub 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns meninos sacando a bola direcionada nas meninas como estratégia na categoria sub 14 • Ter mais tempo para o festival • Separar as categorias em dias diferentes
CRITÉRIO DO PROFESSOR PARA SELECIONAR OS ALUNOS PARTICIPANTES DO FESTIVAL	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas aulas e gosto pela modalidade • Boas atitudes nas aulas • Quem queria participar • Os que não competem em outras modalidades • Os que fizeram as tarefas e pesquisas solicitadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não quiseram ir para o festival
PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS RAZÕES DE TEREM GOSTADO OU NÃO DO PUNHOBOL	<ul style="list-style-type: none"> • Aula diferente • Possibilidade de jogar para os que não gostavam das outras modalidades • Possibilidade de jogar com os colegas • Motivação no jogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior domínio nas outras modalidades • Não gostam de jogar • Machuca
O QUE DIFERENCIA O PUNHOBOL DAS DEMAIS MODALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de jogar mais fácil • É mais legal • É novo 	
POR QUE QUEREM OU NÃO CONTINUAR JOGANDO	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se bem • Conseguir jogar 	<ul style="list-style-type: none"> • Não vai continuar jogando porque prefere outra modalidade

Quadro 5: Eixos principais e sub eixos analisados de acordo com a percepção de professores e alunos

Fonte: da autora

Os dados demográficos dos questionários foram digitados no software Statistical Package for the Social Sciences 17.0 (SPSS). Na análise de dados foram empregados recursos da estatística descritiva e representação gráfica dos dados.

5.8 Aspectos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil com o registro **CAAE**: 84615518.6.0000.5313

Após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, foi obtido o consentimento informado dos entrevistados para a realização do estudo. Para as crianças foi solicitado que os pais assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido para participarem do festival e das entrevistas sobre punhobol, sendo responsabilidade do professor a entrega e recolhimento do termo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de: a) matérias na imprensa local; b) defesa pública da tese de doutorado; c) publicação de artigos científicos; d) comunicações em eventos.

5.9 Orçamento

O Projeto foi submetido ao programa ProEsporte da Prefeitura Municipal de Pelotas e aprovado com os seguintes gastos:

Ordem	Especificação	Quant.	Preço Unitário	Total
1	Bola de Punhobol – Infantil	30	130,00	3.900,00
2	Rolo de Elástico de 5cm X 15cm	30	19,50	585,00
3	Impressão de Material Didático	26	17,8	462,8
4	Banner do ProEsporte	1	80,00	80,40
5	Kit Poste de Punhobol	2	150,00	300,00
6	Marcação do campo	2	260,00	520,00
7	Medalhas de 1º Lugar	22	2,30	50,60
8	Medalhas de 2º Lugar	22	2,30	50,60
9	Medalhas de 3º Lugar	22	2,30	50,60
TOTAL GERAL				6.000,00

6. Resultados

Participaram da formação inicial 24 professores de EF da rede municipal de Pelotas que atuam com ensino fundamental. Durante o período da intervenção, o estudo teve a perda de nove professores, sendo que desses, dois foram por motivo de licença de saúde, um aposentou-se, três entraram em greve, um relatou ao final que não tinha material na escola para desenvolver nenhum conteúdo e dois não deram retorno após a formação. A amostra foi composta por 15 professores que desenvolveram o punhobol em suas aulas para, em média, 450 alunos e 50 alunos participantes do festival.

Os professores têm média de idade de 35 anos (DP=7,905), 73,3% (n=11) são do sexo feminino, 46,7% (n=7) atuam na escola de 7 a 25 anos, 20% (n=3) de 4 a 6 anos e 33,3% (n=5) têm até 3 anos de docência na escola.

Quanto a satisfação sobre a aplicabilidade e viabilidade do punhobol na escola, todos professores declararam que estão satisfeitos, sendo que 40% (n=6) estão muito satisfeitos, 60% (n=9) satisfeitos e nenhum afirmou estar indiferente, insatisfeito ou muito insatisfeito. Sobre a satisfação em relação às suas aulas, antes da intervenção a maioria dos professores indicou estar satisfeito ou muito satisfeito com suas aulas e um professor afirmou estar insatisfeito; já após a intervenção, 20% (n=3) estão bem mais satisfeitos com suas aulas, 60% (n=9) estão mais satisfeitos e apenas 20% (n=3) disse que permanece como antes, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Satisfação dos professores com suas aulas antes e após a intervenção

Satisfação com as aulas			
Antes da Intervenção (n=15)		Após Intervenção (n=15)	
Muito satisfeito	13,3% (n=2)	Bem mais satisfeito	20% (n=3)
Satisfeito	80% (n=12)	Mais satisfeito	60% (n=9)
Indiferente	-	Permanece como antes	20% (n=3)
Insatisfeito	6,7% (n=1)	Menos satisfeito	-
Muito insatisfeito	-	Bem menos satisfeito	-

Com relação aos dados destaca-se que o professor que era insatisfeito no início, agora está mais satisfeito. Já os que permanecem como antes, estavam satisfeitos antes da formação.

Quando questionados sobre sua percepção se os conteúdos desenvolvidos favoreciam a participação dos alunos, antes da intervenção 26,7% (n=4) disseram que sempre, 53,3% (n=8) quase sempre, 20% (n=3) às vezes e nenhum professor disse que eram indiferentes ou nunca atendiam todos os alunos. Após a intervenção com punhobol houve um aumento para 40% (n=6) dos professores que percebem que os conteúdos atendem todos os alunos, quase sempre se manteve com o mesmo valor (53,3% n=8) e reduziu os que acreditam que os conteúdos atendem todos os alunos às vezes (6,7% n=1), conforme observa-se na tabela 2:

Tabela 2 - Percepção dos professores se os conteúdos desenvolvidos favorecem a participação de todos os alunos antes e após a intervenção

Conteúdos favorecem a participação de todos alunos		
	Antes da Intervenção	Após Intervenção
Sempre	26,7% (n=4)	40% (n=6)
Quase sempre	53,3% (n=8)	53,3% (n=8)
Às vezes	20% (n=3)	6,7% (n=1)
Indiferente	-	-
Nunca	-	-

Antes da intervenção com punhobol 40% (n=6) dos professores percebiam que os alunos participavam sempre das aulas, 60% (n=9) participavam quase sempre e nenhum disse que os alunos participavam às vezes, muito pouco ou que nunca participavam. Após a intervenção foi perguntado a eles se houve diferença no envolvimento dos alunos nas aulas após a introdução do punhobol e 66,7% (n=10) dos professores afirmou que sim e que essa diferença foi positiva.

Após a introdução do punhobol nas aulas de EF, 33,3% (n=5) dos professores perceberam que aqueles alunos que têm mais resistência em participar das aulas práticas, tornaram-se mais participativos, 53,3% (n=8) disseram que participam da mesma forma que antes, 13,3% (n=2) não têm alunos resistentes à prática e nenhum afirmou que os alunos passaram a participar menos ou que a participação tenha diminuído com o novo conteúdo. Sobre os seis professores que declararam ter alunos com deficiência, 66,6% (n=4) relatou que as adaptações propostas favoreceram a

participação deles e 33,3% (n=2) disseram que os alunos com deficiência não conseguiram participar das atividades.

Quanto à satisfação dos professores sobre a formação de punhobol, 26,7% (n=4) afirmaram estar muito satisfeitos, 73,3% (n=11) estão satisfeitos e nenhum afirmou sentir-se indiferente, insatisfeito ou muito insatisfeito. Quanto ao preenchimento do diário de campo, apenas dois professores responderam, dessa forma os diários foram descartados por não terem relação direta com as aulas sugeridas. As manifestações dos professores nas questões abertas do questionário e na reunião final de avaliação da intervenção pedagógica foram divididas em eixos temáticos e são mostradas no quadro abaixo junto com a frequência que cada item foi citado, sendo que cada professor pode ter abordado mais de um:

Eixo temático principal	Sub eixos temáticos positivos	Sub eixos temáticos negativos
VIABILIDADE E APLICABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade de fácil adaptação de espaço e material (N=6) • Fácil inclusão dos alunos na atividade (N=3) • Fácil aceitação e compreensão do jogo (N=9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Um pouco de dificuldade em assimilar os movimentos (N=2)
SATISFAÇÃO COM AS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> • Novo conteúdo para as aulas (N=7) • Formação e apostila subsidiaram o trabalho com a modalidade (N=3) • Prazer em trabalhar com a modalidade (N=5) • Empolgação dos alunos para além das aulas (N=3) 	
PARTICIPAÇÃO DE TODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade fácil, todos participam e tem competição (N=8) • Atividade nova sendo favorável para a participação de alguns 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos ainda expostos (principalmente algumas meninas) (N=2)

	(N=1) e outros resistem ao novo (N=1) <ul style="list-style-type: none"> • Por ser de fácil adaptação (N=2) 	
ENVOLVIMENTO NAS AULAS APÓS O PUNHOBOL	<ul style="list-style-type: none"> • Despertou o gosto pela prática (N=7) • Cooperação e aceitação (N=3) • O envolvimento continua o mesmo em alguns casos (N=1) 	
OS QUE TÊM RESISTÊNCIA EM PARTICIPAR DAS AULAS SE TORNARAM MAIS PARTICIPATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos começaram a gostar da prática (N=5) • Os que já gostavam da prática se envolveram ainda mais (N=4) • Os alunos participam de todas as aulas (N=2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns não gostaram porque não gostam de nada (N=4)
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Boa participação pela facilidade dos movimentos e regras, bem como ter tempo para executar os movimentos (N=4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos com deficiência ainda apresentaram dificuldade em participar mais efetivamente devido ao grau de comprometimento (N=2)
SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento positivo com a modalidade da parte docente e discente (N=2) • A formação apresentou elementos necessários para introduzir a modalidade na escola (N=4) • Proporcionou uma nova possibilidade de conteúdo (N=1) • Gostariam de ampliar os conhecimentos (N=5) 	

FESTIVAL	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação dos alunos (N=4) • Participação mista na categoria sub 12 (N=3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns meninos sacando a bola direcionada nas meninas como estratégia na categoria sub 14 (N=2) • Ter mais tempo para o festival (N=5) • Separar as categorias em dias diferentes (N=8)
CRITÉRIO DO PROFESSOR PARA SELECIONAR OS ALUNOS PARTICIPANTES DO FESTIVAL	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas aulas e gosto pela modalidade (N=3) • Boas atitudes nas aulas (N=3) • Quem queria participar (N=4) • Os que não competem em outras modalidades (N=2) • Os que fizeram as tarefas e pesquisas solicitadas (N=2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não quiseram ir para o festival (N=1)

Quadro 6: Eixos temáticos abordados pelos professores de acordo com tema principal e frequência.

Fonte: da autora

Para avaliar a percepção dos alunos participantes do festival, foram entrevistados com questionário 50 alunos, sendo uma dupla representante de cada equipe, no total de 25 meninas e 25 meninos com idade entre 10 e 14 anos. De acordo com as respostas, todos sentiram-se felizes ou muito felizes nas aulas de EF em que foi desenvolvido o punhobol. Durante as aulas de EF eles praticaram juntos, sem distinção entre meninas e meninos e afirmaram que eles conseguiram praticar essa nova modalidade. Quando questionados se querem continuar jogando punhobol, 94% (n=47) disse que sim.

Em relação aos colegas de turma, 64% (n=32) disse que a maioria conseguiu jogar punhobol durante as aulas, 22% (n=11) informou que a maioria dos colegas não conseguiu jogar ou não quis praticar e 14% não lembrava se os colegas tinham conseguido ou não. Quando questionados se a maioria dos colegas gostou de jogar punhobol 70% (n=35) afirmou que sim, 16% (n=8) disse que os colegas não gostaram e 14% (n=7) informaram que não lembravam ou que não tinham conversado com os colegas para responder a essa pergunta.

Por que gostaram do punhobol?

a) Aula diferente: os alunos comentaram que gostaram porque foi uma aula diferente, um conteúdo novo e, segundo eles, todos conseguiram jogar.

Alunos:

“Porque é um jogo novo e eles têm bastante habilidade para jogar.”

“Foi uma aula diferente.”

b) Possibilidade de jogar: o punhobol permitiu que alguns colegas que não se interessavam por outras modalidades, gostassem da aula.

Alunos:

“Porque tem colegas que não gostam de fazer a aula e gostaram do punhobol.”

c) Possibilidade de jogar com os colegas: eles jogaram juntos, em equipe, tendo sucesso na atividade.

Alunos:

“Os colegas se divertem juntos.”

“É um esporte em equipe.”

“Porque é um jogo legal e divertido que jogamos junto na aula.”

d) Motivação: o punhobol foi uma modalidade motivadora para a maioria dos alunos.

Alunos:

“Eles queriam jogar cada vez mais.”

“Todos gostaram de como é o jogo, ajudaram e comemoraram no dia de EF.”

“Todos se divertiram e ficaram empolgados.”

Por que não gostaram do punhobol?

a) Maior domínio em outras modalidades: alguns citaram que os colegas preferem outras modalidades por terem maior domínio nelas.

Alunos:

“Não gostaram porque têm melhor jogabilidade em outros esportes, é a opinião deles.”

“Não gostaram porque não sabiam jogar.”

b) Não gostam de jogar: disseram que os colegas não gostam de praticar ou que durante as aulas não jogam.

Alunos:

“Porque nem todos gostam de jogos.”

c) Machuca: uns comentaram que os colegas não gostaram porque machucava o membro superior.

Alunos:

“Os que não gostaram é porque machuca o braço.”

O que diferencia o punhobol das outras modalidades esportivas?

a) O modo de jogar: segundo os alunos, o punhobol é diferente porque se joga com as mãos, a bola pode quicar e tem, no geral, regras bem diferentes das outras modalidades. É mais fácil de jogar e não precisa correr tanto como nas demais.

Alunos:

“Tem que bater com a mão e é mais divertido”

b) É mais legal: os alunos destacaram que o punhobol é mais legal, mais divertido, emocionante que outras modalidades e é bom de jogar.

Alunos:

“O punhobol é muito legal em relação a outros esportes.”

c) É novo: citaram que a modalidade é nova, interessante e é diferente das outras pois, embora parecida com o vôlei no início, quando aprofundam os conhecimentos sobre o jogo, percebem que a modalidade existe e que é legal.

Alunos:

“É divertido e os meus colegas e eu gostamos de esportes novos.”

“No começo eu achei estranho, não sabia que existia, depois achei bem legal.”

Por que quer continuar jogando punhobol?

a) Sentir-se bem: é uma modalidade que proporciona bem-estar, traz prazer e diversão para a maioria.

Alunos:

“Porque é um jogo que me dá muita alegria e me deixa bem disposto.”

“Porque é um jogo muito bom, que dá vontade de jogar cada vez mais.”

b) Conseguir jogar: é um jogo de fácil aprendizagem, que possibilita jogar campeonatos, jogar com os amigos e gostar de jogar.

Alunos:

“Porque é um dos esportes que mais me adaptei em aula. É muito bom jogar com amigos que saibam as regras e joguem bem.”

“Porque é um esporte que eu consigo jogar, é fácil e muito interessante.”

Por que não quer continuar jogando punhobol?

a) Preferência: porque preferem outra modalidade.

Alunos:

“Não, porque prefiro futebol.”

7. Discussão

Os resultados do estudo se apresentaram satisfatórios de acordo com os objetivos, entretanto, encontrou-se dificuldade em discutir os mesmos em razão da baixa produção bibliográfica da modalidade.

Quando questionados antes da formação se estavam satisfeitos com as suas aulas, grande parte dos professores respondeu que sim, o que indica que as formações e as condições de trabalho somados aos saberes docentes têm favorecido o desenvolvimento satisfatório nas escolas para os professores do estudo. Além disso, após a intervenção eles se sentiram ainda mais satisfeitos com suas aulas. Esse resultado aponta que a formação continuada sobre punhobol contribuiu para a satisfação profissional desses professores.

Autores refletem sobre a importância das propostas de formação continuada serem significativas para os professores e deverem ser articuladas com o desempenho profissional para realmente contribuírem com a educação. Além disso, devem visar a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo os predicados para vencer os obstáculos do processo ensino-aprendizagem (DARIDO et al., 2001; FIGUEIREDO, 2004; JÚNIOR; FIORINI; MANZINI, 2015; ROCHA; BREVES FILHO; NEGREIROS GOMES, 2017). Dessa forma podemos destacar que a presente formação, ao apresentar o punhobol para os professores, permitiu o desenvolvimento de um conteúdo que se enquadrou como uma modalidade viável para a educação física escolar e que contribuiu também para a satisfação profissional, cumprindo assim com os objetivos de uma formação continuada adequada à realidade de seu público (NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O'SULLIVAN, 2018).

Uma justificativa para o aumento da satisfação dos professores quanto às suas aulas, pode ser a percepção de que com a prática do punhobol os conteúdos favoreceram mais a participação de todos alunos. Antes da intervenção os professores relataram uma boa participação dos alunos nas aulas e, após a introdução do punhobol, o envolvimento deles aumentou na maioria das escolas. Estudos salientam a importância do professor refletir sobre como a EF pode ser significativa para os alunos e, dessa forma, buscar estratégias especialmente para que os conteúdos consigam abranger a todos, despertando o gosto pela prática e

conseguindo desafiar os alunos (GEORGE; CURTNER-SMITH, 2018; NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O'SULLIVAN, 2018). Nesse contexto podemos destacar a contribuição dos estudos sobre o processo inclusivo nas escolas, os quais permitiram abranger todos os alunos, fazendo com que os professores e gestores tenham que pensar em estratégias para permitir que todos participem respeitando suas potencialidades (MANTOAN, 2015).

Os professores salientaram que houve maior cooperação e aceitação nas atividades, principalmente em relação aos meninos com as meninas, favorecendo também a prática de outras atividades em conjunto, especialmente nos alunos da categoria sub 12. Isso permite a reflexão sobre o papel da EF que vai além da prática, mas que além de promovê-la, deve incentivar o respeito às diferenças durante as relações (GEORGE; CURTNER-SMITH, 2018; ROSSETO JÚNIOR, 2010).

Na categoria sub 14, houve o relato de alguns professores de que a participação mista no festival não foi tão positiva para as meninas, pois elas acabaram sendo desafiadas por alguns adversários (o saque era direcionado nas meninas com intuito de converter o ponto). Esse fato permitiu a reflexão sobre a necessidade de separar os naipes masculino e feminino nos futuros festivais pois, dessa forma, poderia ser garantida a participação das meninas na prática do punhobol, independentemente da diferença entre os sexos. Embora nas aulas de EF seja interessante a prática mista, nas competições esse fator pode ser prejudicial devido ao instinto competitivo presente no esporte, no qual todos querem mostrar melhores rendimentos (BELTRÁN-CARRILLO; DEVÍS-DEVÍS; PEIRÓ-VELERT, 2018; CAMPBELL et al., 2018; SOUSA; ALTMANN, 1999).

Atualmente é comum que alguns alunos não tenham interesse por nenhuma prática de atividade física, isso se dá pelo estilo de vida cada vez mais inativo, bem como por não sentirem prazer nas práticas ofertadas (FERRARI, et al., 2017). Esse fato foi relatado nas conversas com os professores da amostra, nas quais eles comentaram haver um grupo de alunos sem interesse por nenhuma prática. No entanto, as práticas nessa fase devem ser estimuladas e ofertadas, pois um estudo mostrou que os adolescentes ativos apresentam um perfil psicológico mais favorável, mais experiências de atividade física diversificadas e agráveis desde cedo, um maior e mais estável apoio da família e dos amigos, conseqüentemente (MARTINS, 2015).

O punhobol mostrou-se como uma atividade que despertou o interesse pela prática de atividade física em alguns alunos que antes não participavam de outras atividades, o que sugere que as características do punhobol, enquanto modalidade esportiva, permitem que alunos tenham motivação com uma outra possibilidade para praticar esportes coletivos na fase escolar, além de se reunirem nos momentos fora do horário escolar para praticar. Nesse sentido, o punhobol é mais uma possibilidade para promover esses encontros ou ser a atividade física praticada nos grupos de amigos, sendo que um estudo mostrou que o fator que apresentou associação mais forte com o nível de atividade física entre os adolescentes foi o número de vezes por semana que o adolescente encontrava amigos fora do ambiente escolar (GONÇALVES et al., 2007). Um estudo de revisão sugere que segundo as perspectivas dos jovens, os principais facilitadores e obstáculos para sua participação em atividades físicas foram os seguintes: atitude em relação à atividade física; motivação; percepções de competência e imagem corporal; diversão; influência de amigos, familiares e professores de educação física e oportunidades de atividade física ambiental (MARTINS et al., 2015). Nesse sentido, sugere-se que o punhobol deva ser apresentado para os adolescentes por ser uma oportunidade de modalidade esportiva prazerosa que permite a prática de atividades físicas em diversos ambientes por diversos grupos, podendo ser desenvolvido nas aulas de EF através da influência dos professores.

O processo inclusivo das pessoas com deficiência na rede regular de ensino tem se mostrado positivo por permitir que todos aprendam e convivam respeitando as diferenças no ambiente escolar e, constantemente, são discutidas estratégias para que a inclusão aconteça na sua plenitude (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014; JÚNIOR; FIORINI; MANZINI, 2015; MANTOAN, 2015). Os dados desse estudo mostraram que devido a simplicidade das regras e dos movimentos, somados ao fato de não ter tanta pressão de tempo de resposta, os alunos com deficiência da maioria dos professores conseguiram praticar a atividade nas aulas de EF.

Outros alunos com deficiência ainda apresentaram dificuldades devido ao grau de comprometimento, mas com o decorrer do desenvolvimento das atividades, os alunos poderão ter maior conhecimento sobre a modalidade e se sentirem mais seguros para a prática. Um estudo mostrou que os fatores pessoais são barreiras para a participação na EF, então devem ser levados em consideração a autonomia e autoestima de todos alunos, para através das práticas corporais com sucesso esses

aspectos serem enriquecidos (HAEGELE et al., 2016). Outro estudo mostra que para as pessoas com déficit intelectual, o apoio de pessoas próximas para a prática é um facilitador para realização de atividades físicas, bem como a oferta de projetos sociais com qualidade e suporte suficiente também é significativo para a prática (JUNG; MARQUES; KALINOSKI, 2017). Logo, o punhobol pode ser uma ferramenta adequada para novos programas de atividades esportivas e, também, ser ferramenta para a capacitação dos professores que atuam com essa população.

Os professores mostraram-se satisfeitos com a formação sobre punhobol e salientaram que ela foi suficiente para aplicar a modalidade na escola, ao mesmo tempo que possibilitou um novo conteúdo para as aulas. Foi comentado também que mesmo os que já conheciam o punhobol identificaram no suporte pedagógico e na apostila da formação um meio de aplicar a modalidade na escola com mais eficácia e propriedade, o que ressalta a importância de se investir em formações continuadas para divulgar o punhobol no ambiente escolar, bem como a relevância do suporte de livros didáticos na EF, que ainda é carente (DARIDO et al., 2010; FRAIHA et al., 2016). Os professores também salientaram que querem aprimorar os conhecimentos sobre punhobol através de mais formações, pois o envolvimento discente e docente foi positivo durante as aulas.

Alguns professores destacaram que a participação no festival foi determinante também para a motivação dos alunos em aprender a modalidade e os que participaram do festival disseram que tinham muitos alunos a mais para levar, o que reforça que o punhobol é uma modalidade de fácil aprendizagem e que sua prática desperta motivação em ambientes competitivos. A competição pode ser utilizada de forma positiva para que os alunos tenham motivação para melhorar sua aptidão nas aulas e se divertirem ao mesmo tempo que são desafiados.

No esporte educacional são recomendados momentos de campeonatos nas aulas de EF. Autores defendem que é possível organizar eventos que evitem a seletividade, o clima de vitória a qualquer preço, a monocultura da prática corporal, entre outros problemas, dando oportunidades para todos competirem de forma cuidadosa e equilibrada. Isso também possibilita que futuramente os alunos se envolvam em atividades esportivas sem necessidade de um especialista por terem capacidade de se organizar e solucionar problemas (GONZÁLES et al., 2017).

Sobre os alunos, de modo geral podemos identificar eixos temáticos em comum nas respostas, as quais sugerem características presentes na prática do punhobol no

meio escolar, e que podem contribuir com as relações entre os alunos e promover a prática de atividades físicas. Destaca-se o fato de ser um esporte diferente, eles conseguirem jogar e ter prazer nesta prática.

Conteúdo diferente – diversificação, o novo

Os conteúdos das aulas de EF são definidos historicamente e têm grande influência da cultura local e regional em que estão inseridos, são constituídos de um acúmulo de saberes historicamente formados e que os professores são responsáveis por adequar essas práticas às suas escolas (HALABE et al., 2016; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012). Embora sendo uma modalidade esportiva tradicional da região sul do país por ter sido trazida pela colonização alemã, o punhobol ainda é pouco conhecido nas escolas e está, progressivamente, conquistando espaços nas aulas de EF.

Dessa forma podemos refletir sobre a relevância de inserir no planejamento de conteúdos a sua prática como uma atividade nova, diferente, que pode atrair a atenção e o interesse dos alunos (OLIVEIRA; LUIZ, 2016; SANTOS; PICCOLO, 2011) e despertar o gosto pela prática esportiva através deste diferencial de ser uma prática nova e de fácil adaptação ao ambiente escolar.

Percebe-se que nas aulas de EF com o desenvolvimento das modalidades mais tradicionais e com estratégias que apenas reproduzem o esporte de alto rendimento (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; JÚNIOR; MALDONADO; SILVA, 2017), há chances de privilegiar exclusivamente os mais hábeis, e quando os menos hábeis nestas modalidades não têm outras possibilidades de prática, acabam evitando participar das aulas de EF (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017; CHAVES, 2015).

De modo geral, os estudos que refletem sobre esporte defendem a ideia de promover práticas pedagógicas para além da prática pela prática, bem como visando a produção de conhecimento significativo para os estudantes (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017). Com isso, os professores transmitem um sentido para a vida dos alunos através dos conteúdos desenvolvidos, e quanto maior a variedade de conteúdos e de possibilidades, mais enriquecidas serão as aulas. Já os alunos, poderão se apoderar de sua cultura e transformá-la, pois “a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebe-la à letra, como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas” (DERRIDA, 2004. pg 11). Essa é uma oportunidade

de se criar mais opções de conteúdos e proporcionar que os alunos conheçam outras práticas, assim, quando possível, eles irão optar pelas que mais os agradam, tanto no tempo livre como nas práticas extraclasse.

Não pode-se negar também que os alunos que já possuem experiências anteriores, tanto positivas como negativas em outras modalidades, possam apresentar resistência para novos conteúdos e para o desconhecido. Pode-se identificar nesse estudo que alguns alunos ficaram surpresos por conhecer uma modalidade diferente, demonstrando espanto quanto a isso. Outros, ainda que em minoria, disseram que escolhem o futebol para continuar praticando ou que os colegas preferem futebol porque têm mais domínio do jogo e dos fundamentos, o que é natural pelas experiências anteriores e também pela forte cultura do futebol em nosso país (PEREIRA et al., 2016). O esporte está presente na sociedade diariamente, através de diferentes estabelecimentos, que oportunizam o acesso às mais variadas práticas físicas e esportivas, com objetivo de suprir às necessidades e desejos daqueles que se interessam (SORDI; THEOBALD, 2017). Cabe aos jovens terem autonomia para tal.

Conseguir jogar – o sucesso na atividade

Alguns fatores podem ser determinantes na qualidade da prática esportiva realizada por crianças e jovens, especialmente o quão motivados eles estão para a realização de algo. De acordo com autores, a motivação envolve os desejos e motivações de todos os movimentos das pessoas, ela é o desejo de satisfazer alguma vontade, logo a prática esportiva deve despertar nas crianças e jovens essa vontade para jogar (SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2014). Cabe ao professor identificar as práticas que atraem os alunos ou, então, proporcionar que as práticas despertem a vontade de continuar e que tragam prazer.

A percepção de competência está diretamente ligada com a motivação, e ela será elevada quando houver motivação intrínseca, envolvimento em desafios, persistência frente a desafios, tornar-se mais competente, demonstrar expectativas elevadas de sucesso, assim irão confiar em suas habilidades e estarão dispostos a novos desafios (VALENTINI, 2008). Observa-se nos relatos desse estudo que o punhobol permitiu a alguns alunos que não se adequavam às outras modalidades,

terem sucesso no jogo. Isso foi determinante para satisfação pessoal deles e também por poderem se inserir nas atividades que os amigos também praticam.

O fato deles conseguirem jogar com chance de sucesso e sentindo-se capazes eleva autoestima, autoconfiança, independência e autonomia na atividade, o que são fatores importantes para a autorrealização e, no esporte, as pessoas têm chances de alcançar esse sentimento (CHAVES, 2015). Nesse momento, pode-se identificar no punhobol características e regras que possibilitam pessoas com diferentes biotipos jogarem juntas. Ele é uma modalidade com rede, sem contato físico entre os participantes; não necessita deslocamento contínuo entre ataque e defesa; é jogado com os membros superiores, o que possibilita mais facilidade nos fundamentos; é permitido que a bola quique no chão entre os toques, o que aumenta o tempo de resposta para a sequência no jogo; o saque é feito próximo à rede, o que permite maiores chances de acerto; e o saque é feito pela equipe que sofreu o ponto, ou seja, a equipe que foi vencida no último ponto, tem o direito de realizar um primeiro ataque. Além disso, diminui a chance de uma equipe com excelente sacador e/ou uma equipe que possua uma defesa ruim, possa estabelecer grande vantagem. Por isso acredita-se que o punhobol possa suprir uma carência de oferta de conteúdos para a participação ativa dos alunos durante as aulas, especialmente para as meninas que apresentam maiores resistências quanto à prática esportiva (OKELY et al., 2017).

Prazer em jogar – jogar com os amigos

Ficou evidente que a maioria dos alunos teve satisfação em jogar por considerar o punhobol uma modalidade divertida e prazerosa. Além do fato de conseguir jogar com sucesso ser relevante para perceber o punhobol como uma atividade legal, o próprio jogo com suas regras e características cativou a maioria dos alunos.

Embora no início cause em alguns certo espanto e desconfiança por não conhecerem a modalidade, com o dominar das técnicas passam a se divertir e querer jogar cada vez mais. Quando as crianças e jovens sentem prazer na prática esportiva, isso se torna um facilitador para que eles participem com entusiasmo das aulas de EF, sejam fisicamente ativos e possam usufruir dos benefícios que o esporte coletivo pode trazer para suas vidas (MARTINS et al., 2015). As escolas são o contexto próprio

e fundamental para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável. Um estudo mostrou que as experiências positivas dos alunos em EF motivam e contribuem para a prática de atividade física informal e participação nas aulas de EF (LOPES, 2017).

No Rio Grande do Sul são realizadas algumas competições de punhobol escolar, entre elas o Campeonato Gaúcho de Punhobol Escolar, já em sua 4ª edição em 2017 sediado pela Sociedade Ginástica Novo Hamburgo e a Copa Cidade do Rio Grande de Punhobol Escolar, em sua 2ª edição em 2017, as quais contam com a participação de escolas em que os alunos sentiram-se cativados pela modalidade e praticam o punhobol representando suas instituições.

Em Pelotas um grupo de amigos adultos praticava semanalmente a modalidade nos momentos de lazer no ano de 2016 e, a partir da análise de conteúdo preliminar, destaca-se que os participantes relataram os seguintes aspectos motivacionais: Interação social: bem-estar por jogar ao lado de pessoas familiares, troca de experiência, amizade e baixa competitividade; Aspectos Psicológicos: prazer e controle de emoções; Aspectos Físicos: as regras específicas da modalidade permitem o sucesso dos praticantes mesmo com aptidões físicas diversas (SILVA; AMORIM; AFONSO, 2016). No estado do Rio Grande do Sul acontece a Copa Livre de Punhobol Amador, uma competição realizada em diversas rodadas, sempre com uma equipe recepcionando as demais para um momento de confraternização, diversão e de prática do punhobol entre equipes com as mais diferentes características: homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos.

Esses acontecimentos mostram também que o punhobol é uma modalidade que permite a participação de várias pessoas e proporciona prazer na sua prática. Pode-se dizer assim que se trata de uma modalidade que pode despertar o gosto pela prática e, dessa forma, poderá trazer benefícios físicos, mentais e sociais para crianças e jovens em fase escolar ao praticarem atividades físicas (LOPES, 2017; MARTINS et al., 2015; OKELY et al., 2017)

8. Conclusão

Os professores consideraram o punhobol um conteúdo viável para as aulas de EF devido ao fato de ser uma modalidade de fácil adaptação na escola, bem como ser de fácil entendimento pelos alunos. Através do punhobol foi possível aumentar o nível de satisfação dos professores em relação às suas aulas, principalmente por terem um conteúdo diferente no planejamento e com boa aceitação dos alunos.

A participação dos alunos nas aulas de EF também aumentou com a prática do punhobol, sendo que alguns alunos que antes não se interessavam pelas outras práticas, começaram a gostar das aulas. Logo, a satisfação dos alunos em relação ao punhobol foi positiva por destacarem sentir gosto e diversão pela prática da modalidade, além de terem sucesso no jogo.

As adaptações sugeridas para os alunos que possuem mais dificuldade e/ou deficiência foram positivas na maioria dos casos. Para os demais, acredita-se que ainda necessitem de mais tempo para a prática, em razão do déficit oriundo da deficiência.

Os professores afirmaram estar satisfeitos com a proposta de formação continuada. Positivamente, eles desejam aprimorar os conhecimentos na modalidade através de outras formações.

De acordo com os achados, este estudo mostrou que o punhobol tem potencial para ser desenvolvido nas aulas de EF e é um conteúdo a somar no planejamento das aulas, pois contribuiu com o desenvolvimento dos alunos por ser uma modalidade que favorece a participação de todos, sendo capaz de promover a prática esportiva no meio escolar e em atividades no tempo livre. Por esses motivos, sugere-se o investimento em estudos sobre a modalidade e em formações para professores.

9. Plano de Publicações

1. JUNG, L.G.; AMORIM, T.E.C.; MARQUES, A.C. Percepção dos alunos sobre o conteúdo punhobol na educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (submetido – ANEXO 1)
2. JUNG, L.G.; AMORIM, T.E.C.; MARQUES, A.C. Percepção dos professores sobre a implementação de uma proposta de intervenção pedagógica sobre punhobol na Educação Física Escolar. **Movimento**

10. Produção científica no período do doutoramento

JUNG, LG. **Punhobol na Educação Física**. Pod Editora. 98p. Rio de Janeiro, 2018. ISBN 978-85-8225-181-2

JUNG, L.G.; MARQUES, A.C.; KALINOSKI, A.X. Barreiras e facilitadores da prática de atividade física em pessoas com déficit intelectual. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. v 22, n 4, 2017.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. R. D. et al. Brincadeiras e esportes adaptados: uma possibilidade de educação física para todos. **Revista Carioca de Educação Física**, v. 1, n. 10, 2016. ISSN 2177-6482.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014. ISSN 1981-4690.

AMORIM, M. et al. Goalball: uma modalidade desportiva de competição. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 10, n. 1, p. 221-229, 2010. ISSN 1645-0523.

ANACLETO, F.; JANUÁRIO, C.; HENRIQUE, J. Desenvolvimento profissional após formação inicial: perfil de formação continuada e necessidades de formação em professores de educação física. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares**, v. 2, n. 1, p. 201-216, 2014. ISSN 2237-857X.

ANDRÉ, M. E. D. A. D.; VIEIRA, M. D. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. **Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade (O)**, p. 11, 2006. ISSN 8515034026.

ANTUNES, F. H. C. et al. Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999-2003. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 179-184, 2005.

ARAÚJO, G. E. D. N.; BEZERRA, A. A. C. Proposta sobre a gestão estratégica de pesquisa na formação continuada de professores(as) da educação básica: o caso do observatório da educação. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016. ISSN 2179-0663.

ARAÚJO, S. N. DE; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, p. 205–221, 2017.

AVILA, L. T. G.; SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 597, 2016. ISSN 0104-754X.

AZEVEDO, E. S. D.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **CDS/UFSC** 2001.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em educação física escolar : um recorte da escola pública. **Motrivivência**, p. 316–330, 2016.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 185, 2008. ISSN 0104-754X.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009. ISSN 1983-3083.

BELTRÁN-CARRILLO, V. J.; DEVÍS-DEVÍS, J.; PEIRÓ-VELERT, C. The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 3, p. 257–269, 2018.

BENTO, J. **Para uma formação desportivo-corporal na escola**. Lisboa: Livros Horizonte. 1989.

BERTOL, D. P. Alunos especiais no ensino regular: qual a percepção desses alunos acerca dessa inclusão escolar? **Revista Intersaberes**, v. 3, n. 5, p. 23-37, 2012. ISSN 1809-7286.

BETTI, M. COPA DO MUNDO E JOGOS OLÍMPICOS: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física escolar. **Motrivivência**, n. 32-33, p. 16-27, 2009. ISSN 2175-8042.

BRASIL. **Política Nacional do Esporte**. Brasília 2005.

BRAZUNA, M. R.; CASTRO, E. A trajetória do atleta portador de deficiência física no esporte adaptado de rendimento: uma revisão da literatura. **Motriz**, v. 7, n. 2, p. 115-123, 2001.

BUND, A.; GHORBANI, S.; RATHJENS, F. A Three-Dimensional Movement Analysis of the Spike in Fistball. **Sports**, v. 4, n. 4, p. 55, 2016.

CAMPBELL, D. et al. Inclusive and exclusive masculinities in physical education: a Scottish case study. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 3, p. 216–228, 2018.

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, 2011. ISSN 2179-3255.

CARMONA, E. K.; SILVA, C. F. D.; MAZO, J. Z. NARRATIVAS DE ATLETAS DE VOLEIBOL NOS JOGOS OLÍMPICOS (1964 E 1968). **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015. ISSN 1980-6183.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. D. Esporte: um conteúdo excludente ou inclusivo na educação física escolar? **Conexões**, v. 13, n. 4, p. 100-118, 2015. ISSN 1983-9030.

CBDT, Confederação Brasileira de Desportos Terrestres. **Punhobol Escolar** 2017. Disponível em < <https://www.cbdt.com.br/>>. Acesso em 1º de julho de 2017.

CHAVES, A. D. **O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional**. 2015. 171 (Doutorado). Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. D. C. Formação continuada, educação física e inclusão **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016. ISSN 2179-3255.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 830–845, 2014.

CHICON, J. F.; SÁ, M. D. G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 17, n. 1, p. 41-58, 2011. ISSN 1982-8918.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.

COLAVOLPE, C. R. **O esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: realidade e possibilidades**. Universidade Federal da Bahia. Dissertação. 212 f. 2005.

COSTA, A. M. D.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004. ISSN 2179-3255.

COSTA, V. B. D. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz** v. 16, n. 4, p. 889-899, 2010.

CRISTINO, A. P. D. R.; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 63, 2008. ISSN 0104-754X.

CRUZ, G. D. C. Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo. **Londrina: Edue**, 2008.

CUNHA, L. C. D. Punhobol: de uma prática desconhecida à popularização em escolas de Rio Grande/RS. **Revista Didática Sistemática**, v. 17, n. 1, p. 79-90, 2016. ISSN 1809-3108.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. ISSN 2178-079X.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004. 77p. ISBN 8574960896.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, v. 2, n. 1, p. 5-24, 2001.

DARIDO, S. C. et al. Physical education, citizenship building and the national curriculum parameters. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17, 2001.

DARIDO, S. C. et al. Livro didático na Educação Física escolar : considerações iniciais. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 450–457, 2010.

DERRIDA J, ROUDINESCO E. **De que Amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro: Zahar, p.11.2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research. **Educar em revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

ENGLERT, G. **Fistball Development Methodoly**. Material Didático para Formação de professores na escola. 2012.

FARRET, E. C.; TERRA, D. V.; FIGUEIREDO, C. A. O tratamento do esporte como currículo no curso de graduação em educação física. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 3, 2016. ISSN 1980-6183.

FERRARI, T. K., et al. Estilo de vida saudável em São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**. v. 33 n.1, 2017

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas-ISSN 2318-0870**, v. 21, n. 1, 2016b. ISSN 2318-0870.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 387-404, 2014. ISSN 1413-6538.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática Pedagógica e Inclusão escolar: concepção dos Professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 02, 2015. ISSN 2359-2974.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016a. ISSN 1413-6538.

FRAIHA, A. L. G. et al. Avaliação da utilização do livro didático como conteúdos de Basquetebol nas aulas de Educação Física a partir da opinião dos alunos. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 1, 2016.

FREITAS, P. S. D. **Iniciação ao basquetebol sobre rodas**. Uberlândia: Gráfica Breda, 1997. 97

FUMES, N. D. L. F. et al. Extensão em Atividade Motora Adaptada: Contribuições para a Formação do Professor de Educação Física Escolar. **ADAPTA**, v. 9, n. 1, 2013.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos coletivos. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. . Porto: Universidade do Porto, 1998.

GAYA, A. Ciências do movimento humano. **Porto Alegre: Artmed**, p. 278-81, 2008.

GAYA, A.; TORRES, L. Cultura corporal do movimento humano e o Esporte Educacional. In: (Ed.). **Fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. Maringá: Eduem, 2008. p.57-79.

GEORGE, M.; CURTNER-SMITH, M. D. Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 1, p. 35–45, 2018.

GONÇALVES, H. et al. Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 22, n. 4, p. 246–253, 2007.

GONZÁLES, F. J. et al. **Esportes de invasão: basquetebol - futebol - futsal - handebol - ultimate frisbee**. 2. ed. Maringá: Uem, 2017.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 1998.

GIORDAN, M. Z.; DE SOUZA HOBOLD, M.; DE ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, v. 8, n. 16, p. 39-51, 2015. ISSN 2237-0315.

GOELLNER, S. V. et al. **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GONZALEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 213, 2004. ISSN 0104-754X.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. D. O ensino dos esportes. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C., *et al* (Ed.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá: Eduem, 2014. p.29-60.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RbCE**, v. 1, n. 2, 2010. ISSN 2175-3962.

GRAÇA, A. Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos., 5º CONGRESSO INTERNACIONAL DOS JOGOS DESPORTIVOS, 2015. p.63.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, F. (Ed.). **Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar**. Porto: FADEUP, 2013. cap. 9-44, p.301.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O Ensino dos Jogos Desportivos**. 3ª. Porto: Universidade do Porto, 1998. 244.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N.; ROSE JÚNIOR, D. Iniciação aos esportes coletivos: uma escola da bola para crianças e adolescentes. In: (Ed.). **Modalidades esportivas coletivas**. . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.180-193.

GRECO, P. J.; PÉREZ MORALES, J. P.; COSTA, G. D. C. T. **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2013. 446 ISBN 8576285347.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no programa segundo tempo. In: (Ed.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. . Maringá: Eduem, 2008. p.81-112.

GRENIER, M.; KEARNS, C. The benefits of implementing disability sports in physical education: a model for success. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 83, n. 4, p. 23-27, 2012. ISSN 0730-3084.

HAEGELE, J. A. et al. Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. **European Physical Education Review**, p. 1356336X1666289, 2016.

HAEGELE, J. A.; SUTHERLAND, S. Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. **Quest**, v. 67, n. 3, p. 255-273, 2015. ISSN 0033-6297.

HALABE, C. C. et al. Os professores de educação física e suas práticas pedagógicas: reflexões sobre os métodos de ensino e aprendizagem da modalidade handebol. **Revista do plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica**, v. 4, n. 2002, p. 90–95, 2016.

HALLAL, P. C.; MELO, V. A. D. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2016. ISSN 0101-3289.

HOSFORD, S.; O'SULLIVAN, S. A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 6, p. 604-621, 2016. ISSN 1360-3116.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61

IFA – INTERNATIONAL FISTBALL ASSOCIATION, 2017. Disponível em: < <http://www.ifa-fistball.com/> > Acesso em 1º jul 2017.

JAEHNERT, L.; GRANDE, D. **Punhobol faustball: da origem a competição**. Curitiba: Curitiba, 2008.

JESS, M.; MCEVILLY, N. Traditional and contemporary approaches to career-long professional learning: a primary physical education journey in Scotland. **Education**, v. 43, n. 3, p. 225-237, 2015. ISSN 0300-4279.

JÚNIOR, J. M. F.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. DOS S. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida / SP. **Motrivivência**, p. 28–46, 2017.

JÚNIOR, M. O. S.; FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formatação ilustrativa e descritiva de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos Illustrative and descriptive format of pedagogic strategies and resources for the instruction of blind and lo. **Revista Educação Especial**, p. 11–24, 2015.

JUNG, H.; POPE, S.; KIRK, D. Policy for physical education and school sport in England, 2003–2010: vested interests and dominant discourses. **Physical education and sport pedagogy**, v. 21, p. 501-516, 2016. ISSN 1740-8989.

JUNG, L. G. MARQUES, A. C.; KALINOSKI, A. X. Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas-RS. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 19, n. 2, p. 207-226, 2013. ISSN 1982-8918.

JUNG, L.; MARQUES, A.; KALINOSKI, A. Barreiras e facilitadores para a atividade física das pessoas com déficit intelectual. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 22, n. 4, p. 362, 2017.

JUSTUS, F. B. et al. **A trajetória do punhobol no Sul do Brasil: da inserção ao declínio**. Revista virtual EFArtigos. Natal/RN: 02 2005.

KALINOSKI, A. X. et al. Núcleo especial do programa segundo tempo na ESEF–UFPel. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 18, n. 2, p. 236, 2013. ISSN 2317-1634.

KALINOSKI, A. X. et al. Prevalência de fatores de risco da síndrome metabólica em adultos com Síndrome de Down na cidade de Pelotas. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 5, p. 396-402, 2013. ISSN 2317-1634.

KILPP, C. E. **O Turnen e o esporte nas associações teuto-brasileiras de Estrela/Rio Grande do Sul**. 2012. 97 (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KOCH, M.; DA SILVA, D. R. Q. Políticas educacionais inclusivas e a síndrome de Down: Diferentes interações no contexto educacional inclusivo. **Diálogo**, n. 31, p. 89-103, 2016. ISSN 2238-9024.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. Educação Física Escolar E Esporte : Uma Vinculação (Im) Prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, p. 61–70, 2012.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. 2ª. São Paulo: Phorte, 2006. 208

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 17 de julho de 2017.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz - Rio Claro**, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

LEVIEN, A. L. A.; RIGO, L. C. Considerações sobre o" TURNFEST" e" GAUTURNFEST" no Rio Grande do Sul.(1890-1930). **Revista Didática Sistêmica**, p. 159-176, 2014. ISSN 1809-3108.

LOPES, A. R. N. **PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS NA ESCOLA - A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA** -. [s.l.] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2017.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 7, n. 15, p. 107-117, 2001. ISSN 1982-8918.

MAFFEI, W. S.; VERARDI, C. E. L.; PESSÔA FILHO, D. M. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005–2014. **Motrivência**, v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016. ISSN 2175-8042.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus editorial, 2015. 96

MARCON, D.; DO NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007. ISSN 1981-4690.

MARQUES, A. C.; GAYA, A. C. A. **O perfil do estilo de vida de pessoas com Síndrome de Down e normas para avaliação da aptidão Física**. 2008. 162 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARQUES, M. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: O caso da educação física. **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 169-206, 2015. ISSN 2177-6059.

MARQUES, R. F. R. et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 4, p. 365-77, 2009.

MARQUES, U. M.; CASTRO, J. A.; SILVA, M. A. Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 73-79, 2001.

MARTINS, J. et al. Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. **Health Education Research**, v. 30, n. 5, p. 742–755, 2015.

MARTINS, J. F. DA S. F. **Educação Física e Estilos de Vida : Porque são os adolescentes fisicamente (in) ativos ?** [s.l.] Universidade de Lisboa, 2015.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. A observação reflexiva na prática pedagógica dos professores em formação inicial constituinte da transposição didática dos saberes a ensinar. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, 2014. ISSN 1980-6183.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista brasileira de educação especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. ISSN 1413-6538.

MAZO, J. Clubes esportivos e recreativos em Porto Alegre–RS. **Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF**, 2006.

MAZO, J. Z.; LYRA, V. B. Nos rastros da memória de um" Mestre de Ginástica". **Motriz: revista de educação física, Rio Claro** v. 16, p. 967-976., 2010. ISSN 1415-9805.

MAZO, J.; REPPOLD FILHO, A. Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul: atlas do Esporte, da Educação Física, e Atividades de Saúde e Lazer no Rio Grande do Sul. **Porto Alegre: CREF2/RS**, 2005.

MAZZOTTA, M. J. D. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. ISBN 8524906030.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011. ISSN 0121-7593.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011. ISSN 0104-4060.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. D. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz revista educação física**, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009. ISSN 1415-9805.

MESQUITA, I. O Ensino do Voleibol - Proposta metodológica. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. . Porto: Universidade do Porto, 1998.

MIRAGAYA, A.; MAZO, J. Z. **Atlas do Esporte no RS - Punhobol**: CREF2RS 2005.

MIRANDA, M. D. J. C. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 3, 2010. ISSN 1982-5587.

MOURA, D. L. et al. As competências do professor de educação física na educação especial: uma aproximação preliminar. **Conexões**, 2014.

MOUTINHO, C. A estrutura funcional do voleibol. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. . Porto: Universidade do Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. D. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009. ISSN 1980-6574.

NETO, E. D. C.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2016. ISSN 2178-7085.

NÍ CHRÓINÍN, D.; FLETCHER, T.; O'SULLIVAN, M. Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 2, p. 117–133, 2018.

NUNES, C. D. C. Desenvolvimento Regional e Esporte Amador: as dimensões territoriais dos Jogos Abertos de Santa Catarina. **Redes**, v. 20, n. 3, p. 314-340, 2016. ISSN 1982-6745.

OKELY, A. D. et al. Promoting physical activity among adolescent girls: the Girls in Sport group randomized trial. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 14, n. 1, p. 81, 2017.

OLIVEIRA, V. J. M. DE O.; LUIZ, I. C. Da queimada “ intergaláctica ” ao cabo de “três forças”. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 20–31, 2016.

OLIVEIRA, A. A. B. D.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 2ª. Maringá: Eduem, 2008. 295

OLIVEIRA, F. P. D. **Conteúdo esporte nas disciplinas de estágio obrigatório no Curso de Educação Física da Unesc**. 2016. 11f (Licenciatura). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina.

OLIVEIRA, J. C. C. M. D. **Formação continuada e a prática pedagógica: perspectivas de técnicos formadores e professores de Educação Física**. 2014.

PAES, R. R. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. 206f (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas /SP.

PAULA, W. M. D.; BAPTISTA, T. J. R. O esporte como conteúdo hegemônico das aulas de educação física em uma escola de Anápolis: um estudo de caso. **Kinesis**, v. 34, 2016. ISSN 2316-5464.

PEREIRA, L. S. et al. A INFLUÊNCIA DO FUTEBOL ESPETÁCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Uniplac**, v. 4, n. 1, 2016.

PETERSON, D. Sports are 80 percent mental. **The Sports Cognition Framework**, 2008.

PINHEIRO, E. S. et al. RUGBY NO BRASIL: NA ESCOLA! É POSSÍVEL? , 5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos, 2015. p.87.

PINTO, C. A. S. Esporte educacional: uma possibilidade de restauração do esporte. **Revista Mineira de Educação Física, Viçosa**, v. 17, n. 2, p. 115-122, 2009.

RAMOS, V.; DOS SANTOS GRAÇA, A. B.; DO NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008. ISSN 1981-4690.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, 2008. ISSN 1413-6538.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009. 262

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 16, n. 1, p. 271-292, 2010. ISSN 1982-8918.

ROCHA, J. A.; BREVES FILHO, J. D. S.; NEGREIROS GOMES, M. J. Uma Experiência de Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas Cearenses por meio do Moodle. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 53–62, 2017.

RODRIGUES, I. E.; FERREIRA, S. D. F. F. A prática pedagógica do professor de Educação Física em um ambiente escolar inclusivo. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 14, n. 1, 2013. ISSN 2359-2974.

ROJEWSKI, J. W.; LEE, I. H.; GREGG, N. Causal effects of inclusion on postsecondary education outcomes of individuals with high-incidence disabilities. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 25, n. 4, p. 210-219, 2015. ISSN 1044-2073.

ROSSETO JÚNIOR, A. J. et al. **Esporte Educacional - A experiência no Centro de Referência Esportiva de Rio Grande**. Florianópolis: Insular, 2015.

ROSSETO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2008. 183

ROSSETTO JÚNIOR, A. et al. **Jogos Educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: São Paulo: Phorte, 2010. 96

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, p. 323-338, 2012. ISSN 1807-5509.

RUNER, A. et al. A 1-year prospective analysis of injuries in amateur and elite fistball. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 24, n. 3, 2014. ISSN 1600-0838.

SANTOS, L. L. Punhobol na escola. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, n. 1, p. 344, 2015. ISSN 1809-3108.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural**. Sprint, 2005. ISBN 8573322330.

SÖSER, K.; SCHWAMEDER, H. A three-dimensional kinematic analysis of the stand-and jumpserve in fistball. ISBS-Conference Proceedings Archive, 2008.

SOUZA, G. C. D.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 149, 2013. ISSN 0104-754X.

SUCRE, S. Teaching the Whole Child Through Physical Education and Youth Development: Column Editor: K. Andrew R. Richards. **Strategies**, v. 29, n. 2, p. 42-44, 2016. ISSN 0892-4562.

TANI, G. 20 ANOS DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: Um Transatlântico Sem Rumor? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2010. ISSN 2179-3255.

TANI, G. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: 20 ANOS DEPOIS. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008. ISSN 1983-3083.

TANI, G. Educação física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, 2007. ISSN 2179-3255.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes Limitada, 2012. 105 ISBN 8532644287.

TAVARES, F. **Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar**. Porto: Editora FADEUP, 2013. 301

TAVARES, F. **Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar**. Editora FADEUP, p. 301, 2013.

TEMP, H.; BOLZAN, D. P. V.; KRUG, H. N. Formação Continuada no Ensino Superior: um estudo com professores que atuam em Cursos de Educação Física. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 7, n. 14, p. 406-433, 2016. ISSN 2177-1626.

TESSARO, N. S. et al. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 37-46, 2005. ISSN 1413-8557.

TSUTSUMI, O. et al. Os benefícios da natação adaptada em indivíduos com lesões neurológicas. **Revista Neurociências**, v. 12, n. 2, p. 82-85, 2004.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010. 163

VALENTINI, N. C. **Percepções de competência, autoconceito e motivação: considerações para a prática esportiva**. Maringá: EDUEM, 2008. 295

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. Esporte educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares. **FIEP Bulletin**, v. 75, p. 487-490, 2005.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; FERNANDES, R. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2008. ISSN 2448-2455.

VOSER, R. D. C.; GIUSTI, J. G. M.; AZEVEDO, M. R. **Futsal: ensino através dos jogos de inteligência e capacidade tática**. Canoas: ULBRA, 2016. 168

XAVIER, G. P. D. M.; CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 225-242, 2016.

ZONATTO, H. et al. Estudo do perfil morfológico das atletas da seleção Brasileira feminina de Punhobol sub 18. **RBPFX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 11, n. 64, p. 55-62, 2017. ISSN 1981-9900.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Alexandre Carriconde Marques
 Instituição: Universidade Federal de Pelotas – Escola Superior de Educação Física
 Endereço: Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS
 Telefone: (53)3273-2752

Concordo em participar do estudo "Punhobol: efeito de uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Física Escolar". Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será "Verificar os efeitos de uma proposta de intervenção pedagógica com Punhobol na Educação Física Escolar", cujos resultados individuais serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo. Se houver algum constrangimento durante a realização das entrevistas poderei interrompê-las a qualquer momento.

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM: Autorizo a utilização de fotos e vídeos com a minha imagem feitas durante as fases do estudo por tempo indeterminado, a fim de divulgar os resultados da pesquisa e difundir o Punhobol.

BENEFÍCIOS: Adquirir conhecimentos e materiais didáticos e esportivos para trabalhar com o Punhobol nas aulas de Educação Física.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este formulário de consentimento pré-informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone: (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:


 Prof. Alexandre Carriconde Marques

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Alexandre Carriconde Marques
 Instituição: Universidade Federal de Pelotas – Escola Superior de Educação Física
 Endereço: Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS
 Telefone: (53)3273-2752

Concordo que meu filho/dependente participe do estudo "Punhobol: efeito de uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Física Escolar". Estou ciente de que ele está sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será "Verificar os efeitos de uma proposta de intervenção pedagógica com inclusão do Punhobol na Educação Física Escolar", cujos resultados individuais serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo.

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM: Autorizo a utilização de fotos e vídeos com a imagem de meu filho/dependente feitas durante as fases do estudo, por tempo indeterminado, a fim de somente divulgar os resultados da pesquisa e difundir o Punhobol.

BENEFÍCIOS: Oportunidade de conhecer a modalidade Punhobol e praticá-lo no ambiente escolar e no festival.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, a participação neste estudo será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a identidade do menor permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo que meu filho/dependente participe do estudo. Este formulário de consentimento pré-informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do aluno participante: _____

Nome do representante legal: _____

Identidade do representante legal: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone: (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:


 Prof. Alexandre Carriconde Marques

Apêndice C - Questionário inicial Professores



PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Avaliação inicial

Identificação

1. Nome:.....
2. Idade:..... 3. Sexo: () M () F 4. Telefone:.....
5. Escola(s):.....
6. Carga horária semanal:..... 7. Número de turmas de 5º a 8º ano:.....
8. E-mail:

Formação Profissional

9. Ano de formação:
10. Tempo de docência na escola:
- () até 3 anos () 26 a 35
- () 4 a 6 anos () 35 a 40
- () 7 a 25 anos
11. Possui alguma pós-graduação na área de Educação Física?
- () Sim. Qual(is)?.....
- () Não

Agora responda sobre suas aulas de Educação Física

12. Qual o nível de satisfação com suas aulas na escola?
- () Muito satisfeito () Insatisfeito
- () Satisfeito () Muito insatisfeito
- () Indiferente
13. Você acredita que os conteúdos trabalhados favorecem a participação de todos alunos nas suas aulas de Educação Física?
- () Sempre () Indiferente
- () Quase sempre () Nunca
- () Às vezes

14. Como você percebe a aceitação das suas aulas de Educação Física por parte dos alunos?

- () Excelente
- () Boa
- () Razoável
- () Ruim
- () Péssima
- () Não sei responder

15. De acordo com sua percepção, os alunos participam das aulas de Educação Física?

- () Sempre
- () Quase sempre
- () Às vezes
- () Muito pouco
- () Nunca

16. Nas suas turmas existem alunos com deficiência? Se não, pule para a próxima questão. Se sim, qual deficiência?

.....

O(s) aluno(s) com deficiência participam da aula de Educação Física?

Se sim, como é a participação? Se não participa, qual o motivo?

.....
.....

17. Antes desta proposta você já tinha conhecimento sobre o Punhobol enquanto modalidade esportiva?

- () Não
- () Sim. De onde?
- O que conhecia a respeito?

.....
.....

18. O que o motivou a participar desta formação sobre Punhobol na Educação Física?

.....
.....
.....

Apêndice D – Modelo do diário de acompanhamento das aulas



DIÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS

PUNHOBOL

na Educação Física

Prezado professor, este será um espaço destinado para o registro das aulas e das atividades realizadas. Servirá de avaliação do material didático e será o momento principal para fazer sugestões e acrescentar suas ideias e experiências.

Escola:

.....
.....

Professor:

.....

Aula 1

Turma(s):.....

Duração da aula:.....

- Atividades desenvolvidas:.....

.....

.....

- Pontos positivos:

.....

.....

- Pontos negativos:.....

.....

.....

- Adaptações da aula:

.....

.....

Aula 2

Turma(s):.....

Duração da aula:.....

- Atividades desenvolvidas:.....

.....

.....

- Pontos positivos:

.....

.....

- Pontos negativos:.....

.....

.....

- Adaptações da aula:

.....

.....

Apêndice E – Questionário para os alunos

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Nome:

Idade:..... Equipe:.....

1. Como você se sente nas aulas de EF com a prática de Punhobol?



2. Você jogou Punhobol junto com os guris e as gurias durante as aulas?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não lembro

3. Durante as aulas tu conseguiste jogar Punhobol?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não lembro

4. A maioria dos seus colegas de turma conseguiu jogar Punhobol?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não lembro

5. Você acha que a maioria dos seus colegas gostou de jogar Punhobol?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não lembro

6. Porque você acha que a maioria gostou/não gostou?

.....

7. O que você achou de diferente no Punhobol em relação às outras modalidades esportivas?

.....

8. Você quer continuar jogando Punhobol? Por quê?

.....

Apêndice F - Questionário final para os professores



QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS PROFESSORES

Nome:.....

1. Qual seu nível de satisfação sobre a aplicação e viabilidade do Punhobol na escola?

- () Muito satisfeito
- () Satisfeito
- () Indiferente
- () Insatisfeito
- () Muito insatisfeito

Justifique sua resposta:.....

.....

2. Após a capacitação sobre Punhobol, qual seu nível de satisfação com suas aulas na escola?

- () Estou bem mais satisfeito
- () Estou mais satisfeito
- () Permanece como antes
- () Estou menos satisfeito
- () Estou bem menos satisfeito

Justifique sua resposta:.....

.....

3. Após a capacitação sobre Punhobol, você acredita que os conteúdos trabalhados favorecem a participação de todos os alunos?

- () Sempre
- () Quase sempre
- () Às vezes
- () Indiferente
- () Nunca

Justifique sua resposta:.....

.....

4. Você percebeu alguma diferença em relação ao envolvimento dos alunos nas aulas após a introdução do Punhobol?

() Sim, quais:

.....

() Não



5. Após a capacitação sobre Punhobol os alunos (especialmente os que têm mais resistência em praticar as atividades propostas) se tornaram mais participativos das aulas de Educação Física?

- () Sim, participam muito mais
 () Sim, participam mais
 () Participam da mesma forma que antes
 () Não, participam menos até
 () Não, a participação diminuiu muito

Justifique sua resposta:.....

.....

6. Após a intervenção com Punhobol e com as adaptações propostas, foi favorável a participação do(s) aluno(s) com mais dificuldades ou com deficiência nas aulas de EF?

- () Se sim, como foi a participação deles?

.....

Se não, por quê?

.....

- () Não se aplica.

7. Qual seu nível de satisfação em relação a formação sobre Punhobol?

- () Muito satisfeito
 () Satisfeito
 () Indiferente
 () Insatisfeito
 () Muito insatisfeito

Justifique:.....

.....

8. Qual critério você utilizou para selecionar os alunos para o festival de Punhobol?

.....

.....

Anexos

ANEXO 1 – ARTIGO

**PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O CONTEÚDO PUNHOBOL NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR****STUDENTS' PERCEPTION ABOUT FISTBALL CONTENT IN SCHOOL
PHYSICAL EDUCATION****Título resumido: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE PUNHOBOL NA ESCOLA**

Laura Garcia Jung¹, Tales Emilio Costa Amorim², Alexandre Carriconde Marques¹

1. Escola Superior de Educação Física – Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, RS, Brasil.

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense –
Câmpus Camaquã. Camaquã, RS, Brasil.

Contato: Laura Garcia Jung

E-mail: lauragjung@gmail.com

Endereço: Rua Olegário Mariano, 231 – 480. Três Vendas – Pelotas/RS. CEP: 96065-390

Telefone: 53 984331208

Resumo: Este estudo descreve a percepção de alunos sobre a prática do Punhobol nas aulas de Educação Física (EF). A amostra foi composta por 50 alunos que participaram de um Festival de Punhobol Escolar. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas. De acordo com as respostas, todos se sentiram felizes nas aulas de EF em que foi desenvolvido o Punhobol. Durante as aulas de EF eles praticaram juntos, sem distinção entre meninas e meninos e afirmaram que eles conseguiram praticar essa nova modalidade. Sobre os colegas de turma, 64% (n=32) disse que a maioria conseguiu jogar Punhobol durante as aulas. Conclui-se que o Punhobol é uma modalidade com potencial para ser desenvolvida em ambiente escolar porque, de acordo com a percepção dos alunos, é uma atividade prazerosa, de fácil aprendizagem e que permite que eles joguem junto com os colegas.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte. Punhobol. Escola.

Abstract: This study describes students' perceptions about the practice of Fistball in Physical Education (PE) classes. The sample consisted of 50 students who participated in a School Fistball Festival. A questionnaire was used to collect data with closed and open questions. According to the responses, students were very pleased during PE classes that included Fistball content. During these classes boys and girls engaged in the sport together, and stated that they felt able to practice this new discipline. A total of 64% (n=32) reported that most managed to play fistball during class. We conclude that fistball is a sport that could be practiced in the school environments because, according to the students' perception, it is a pleasant activity, easy to learn and allows them to play together with their colleagues.

Keywords: Physical Education. Sports. Fistball. School.

Área de conhecimento: Pedagógica e comportamental

1 INTRODUÇÃO

O esporte é um dos principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física (EF)¹⁻⁴ e, quando trabalhado na perspectiva educacional, permite que os alunos aprendam o esporte, sobre o esporte e com o esporte⁵⁻⁶. Com aulas diferenciadas é possível motivar a prática esportiva e criar condições favoráveis para que todos participem das aulas e descubram suas potencialidades. É importante diversificar as aulas e ter estratégias com os conteúdos para que todos os alunos tenham possibilidade de participar⁶.

É necessário também levar em consideração os saberes dos professores adquiridos durante a sua prática pedagógica e ouvir suas carências e desejos para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo⁷. Neste cenário, a maioria dos professores de EF quer melhorar e evoluir em suas práticas, capacitando suas aulas para melhor atender os alunos⁸. Uma estratégia que deve ser adotada pelos professores, é a constante reflexão sobre suas ações com o intuito de melhorar sua prática e sentir-se mais preparado para o contexto escolar, somados o investimento em formações continuadas, cursos, melhora na infraestrutura, etc⁹⁻¹⁰. Aprimorar a prática, solucionar problemas do contexto educacional e ter embasamento para diversificar os conteúdos são as principais buscas dos professores de EF durante o período de formação continuada¹¹.

Com este objetivo de diversificar os conteúdos, algumas escolas estão utilizando o Punhobol em seu planejamento e também como atividades extraclasse nos últimos anos e perceberam boa adesão dos alunos para esta prática¹². O Punhobol é uma modalidade esportiva coletiva com fita divisória na qual a bola é rebatida com o membro superior e é permitido um quique no chão entre os toques. Cada equipe, formada por cinco atletas em campo, tem o objetivo de passar a bola para o outro lado da fita respeitando o número máximo de três toques realizados por pessoas diferentes, ou seja, cada pessoa pode tocar uma única vez na bola em cada jogada. Os jogos são disputados em melhores de três, cinco ou sete sets de 11 pontos desde que haja vantagem de dois pontos podendo chegar, no máximo, até 15, ou então as partidas podem ser realizadas por tempo, dependendo da competição. Os fundamentos do jogo são o saque, a defesa, a levantada e a batida, realizados com um dos membros superiores e quando a bola toca na mão os dedos devem estar fechados¹³.

Diante desta nova possibilidade de conteúdo para incrementar as aulas de EF e aumentar as opções de prática esportiva, o presente estudo foi realizado para descrever a percepção dos alunos sobre a prática do Punhobol nas aulas de EF.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo, de cunho qualitativo descritivo, teve a amostra selecionada por conveniência e foram entrevistados alunos participantes de um festival esportivo para a rede escolar de Pelotas realizado no segundo semestre de 2017. O Festival Pelotense de Punhobol Escolar é uma das ações do projeto de formação continuada “Punhobol na Educação Física”, promovido em parceria do Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPel) com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED).

Durante o festival que teve participação de 14 equipes sub12 e de 11 equipes sub14, foram entrevistados dois integrantes de cada equipe, sendo um de cada sexo, compreendendo um total de 50 alunos que tiveram o Punhobol como conteúdo da EF no período de setembro a novembro, de acordo com o planejamento e disponibilidade dos professores para aplicar o conteúdo no período entre a formação dos professores e o festival. Como instrumento foi utilizado um questionário composto por questões fechadas e abertas disposto nas seguintes questões: a) Como você se sente nas aulas de Educação Física com a prática de Punhobol? b) Você jogou Punhobol junto com os guris e as gurias durante as aulas? c) Durante as aulas você conseguiu jogar Punhobol? d) A maioria dos seus colegas de turma conseguiu jogar Punhobol? e) Você acha que a maioria dos seus colegas gostou de jogar Punhobol? f) Porque você acha que a maioria gostou/não gostou? g) O que você achou de diferente no Punhobol em relação às outras modalidades esportivas? h) Você quer continuar jogando Punhobol? Por quê? Para a análise de dados as respostas foram analisadas e divididas em eixos temáticos para posterior discussão¹⁴.

3 RESULTADOS

Os participantes do estudo foram 25 meninas e 25 meninos com idade entre 10 e 14 anos. Eles são alunos da rede municipal de Pelotas, localizadas na zona urbana e na zona rural. De acordo com as respostas, todos sentiram-se felizes ou muito felizes nas aulas de EF em que foi desenvolvido o Punhobol. Durante as aulas de EF eles praticaram juntos, sem distinção entre

meninas e meninos e afirmaram que eles conseguiram praticar essa nova modalidade. Quando questionados se querem continuar jogando Punhobol, 94% (n=47) disseram que sim.

Em relação aos colegas de turma, 64% (n=32) disse que a maioria conseguiu jogar Punhobol durante as aulas, 22% (n=11) informou que a maioria dos colegas não conseguiu jogar ou não quis praticar e 14% não lembrava se os colegas tinham conseguido ou não. Quando questionados se a maioria dos colegas gostou de jogar Punhobol 70% (n=35) afirmou que sim, 16% (n=8) disse que os colegas não gostaram e 14% (n=7) informaram que não lembravam ou que não tinham conversado com os colegas para responder a essa pergunta.

Por que gostaram do Punhobol?

e) Aula diferente: os alunos comentaram que gostaram porque foi uma aula diferente, um conteúdo novo e, segundo eles, todos conseguiram jogar.

“Porque é um jogo novo e eles têm bastante habilidade para jogar.”

“Foi uma aula diferente.”

f) Possibilidade de jogar: o Punhobol permitiu que alguns colegas que não se interessavam por outras modalidades, gostassem da aula.

“Porque tem colegas que não gostam de fazer a aula e gostaram do Punhobol.”

g) Possibilidade de jogar com os colegas: eles jogaram juntos, em equipe, tendo sucesso na atividade.

“Os colegas se divertem juntos.”

“É um esporte em equipe.”

“Porque é um jogo legal e divertido que jogamos junto na aula.”

h) Motivação: o Punhobol foi uma modalidade motivadora para a maioria dos alunos.

“Eles queriam jogar cada vez mais.”

“Todos gostaram de como é o jogo, ajudaram e comemoraram no dia de EF.”

“Todos se divertiram e ficaram empolgados.”

Por que não gostaram do Punhobol?

d) Maior domínio em outras modalidades: alguns citaram que os colegas preferem outras modalidades por terem maior domínio nelas.

“Não gostaram porque têm melhor jogabilidade em outros esportes, é a opinião deles.”

“Não gostaram porque não sabiam jogar.”

e) Não gostam de jogar: disseram que os colegas não gostam de praticar ou que durante as aulas não jogam.

“Porque nem todos gostam de jogos.”

f) Machuca: uns comentaram que os colegas não gostaram porque machucava o membro superior.

“Os que não gostaram é porque machuca o braço.”

O que diferencia o Punhobol das outras modalidades esportivas?

d) O modo de jogar: segundo os alunos, o Punhobol é diferente porque se joga com as mãos, a bola pode quicar e tem, no geral, regras bem diferentes das outras modalidades. É mais fácil de jogar e não precisa correr tanto como nas demais.

“Tem que bater com a mão e é mais divertido”

e) É mais legal: os alunos destacaram que o Punhobol é mais legal, mais divertido, emocionante que outras modalidades e é bom de jogar.

“O Punhobol é muito legal em relação a outros esportes.”

f) É novo: citaram que a modalidade é nova, interessante e é diferente das outras pois, embora parecida com o vôlei no início, quando aprofundam os conhecimentos sobre o jogo, percebem que a modalidade existe e que é legal.

“É divertido e os meus colegas e eu gostamos de esportes novos.”

“No começo eu achei estranho, não sabia que existia, depois achei bem legal.”

Por que quer continuar jogando Punhobol?

c) Sentir-se bem: é uma modalidade que proporciona bem-estar, traz prazer e diversão para a maioria.

“Porque é um jogo que me dá muita alegria e me deixa bem disposto.”

“Porque é um jogo muito bom, que dá vontade de jogar cada vez mais.”

d) Conseguir jogar: é um jogo de fácil aprendizagem, que possibilita jogar campeonatos, jogar com os amigos e gostar de jogar.

“Porque é um dos esportes que mais me adaptei em aula. É muito bom jogar com amigos que saibam as regras e joguem bem.”

“Porque é um esporte que eu consigo jogar, é fácil e muito interessante.”

Por que não quer continuar jogando Punhobol?

b) Preferência: porque preferem outra modalidade.

“Não, porque prefiro futebol.”

4. DISCUSSÃO

De modo geral, de acordo com o exposto, podemos identificar eixos temáticos em comum nas respostas dos alunos que sugerem características presentes na prática do Punhobol no meio escolar, as quais podem contribuir com as relações entre os alunos e promover a prática de atividades físicas. Destaca-se o fato de ser um esporte diferente, eles conseguirem jogar e ter prazer nesta prática.

Conteúdo diferente – diversificação, o novo

Os conteúdos das aulas de EF são definidos historicamente e têm grande influência da cultura local e regional em que estão inseridos, são constituídos de um acúmulo de saberes historicamente formados e que os professores são responsáveis por adequar essas práticas às suas escolas¹⁵⁻¹⁶. Embora sendo uma modalidade esportiva tradicional da região sul do país por ter sido trazida pela colonização alemã, o Punhobol ainda é pouco conhecido nas escolas e está, progressivamente, conquistando espaços nas aulas de EF.

Dessa forma podemos refletir sobre a relevância de inserir no planejamento de conteúdos a sua prática como uma atividade nova, diferente, que pode atrair a atenção e o interesse dos alunos¹⁷⁻¹⁸ e despertar o gosto pela prática esportiva através deste diferencial de ser uma prática nova e de fácil adaptação ao ambiente escolar.

Percebe-se que nas aulas de EF com o desenvolvimento das modalidades mais tradicionais e com estratégias que apenas reproduzem o esporte de alto rendimento^{5,19}, há chances de privilegiar exclusivamente os mais hábeis, e quando os menos hábeis nestas modalidades não têm outras possibilidades de prática, acabam evitando participar das aulas de EF^{1,20}.

De modo geral, os estudos que refletem sobre esporte defendem a ideia de promover práticas pedagógicas para além da prática pela prática, bem como visando a produção de conhecimento significativo para os estudantes¹. Com isso os professores transmitem um sentido para a vida dos alunos através dos conteúdos desenvolvidos, e quanto maior a variedade de conteúdos e de possibilidades, mais enriquecidas serão as aulas e os alunos e jovens podem se apoderar de sua cultura e transformá-la, pois “a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebe-la à letra, como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas”²¹. Essa é uma oportunidade de se criar mais opções de conteúdos e proporcionar que os alunos conheçam outras práticas e que possam optar pelas que mais as agradam quando for possível, tanto no lazer como nas práticas extraclasse.

Não pode-se negar também que os alunos que já possuem experiências anteriores, tanto positivas como negativas em outras modalidades, possam apresentar resistência para novos conteúdos e para o desconhecido. Pode-se identificar neste estudo que alguns alunos ficaram surpresos por conhecer uma modalidade diferente e demonstraram espanto quanto a isso. Outros, ainda que em minoria, disseram que escolhem o futebol para continuar praticando ou que os colegas preferem futebol porque têm mais domínio do jogo e dos fundamentos, o que é natural pelas experiências anteriores e também pela forte cultura do futebol em nosso país²². O esporte está presente na sociedade diariamente, através de diferentes estabelecimentos, que oportunizam o acesso às mais variadas práticas físicas e esportivas, com objetivo de suprir às necessidades e desejos daqueles que se interessam²³.

Conseguir jogar – o sucesso na atividade

Alguns fatores podem ser determinantes na qualidade da prática esportiva por crianças e jovens. De acordo com autores, a motivação envolve os desejos e motivações de todos os movimentos das pessoas, ela é o desejo de satisfazer alguma vontade, logo a prática esportiva deve despertar nas crianças e jovens essa vontade para jogar²⁴. Cabe ao professor identificar as práticas que atraem os alunos ou, então, proporcionar que as práticas despertem a vontade de continuar e que tragam prazer.

A percepção de competência está diretamente ligada com a motivação, e ela será elevada quando houver motivação intrínseca, envolvimento em desafios, persistência frente a desafios, tornar-se mais competente, demonstrar expectativas elevadas de sucesso, irão confiar em suas habilidades e estarão dispostos a novos desafios²⁵. Observa-se nos relatos deste estudo que o Punhobol permitiu a alguns alunos que não se adequavam às outras modalidades, ter sucesso no jogo e que isto foi determinante para satisfação pessoal deles e poderem se inserir nas atividades que os amigos também praticam.

O fato deles conseguirem jogar com chance de sucesso e sentindo-se capazes, eleva autoestima, autoconfiança, independência e autonomia na atividade é importante para a autorrealização e, no esporte, as pessoas têm chances de alcançar este sentimento²⁰. Neste momento pode-se identificar no Punhobol uma prática com características e regras que possibilitam pessoas com diferentes características conseguirem jogar juntas. Ele é uma modalidade com rede, sem contato físico entre os participantes; não necessita deslocamento contínuo entre ataque e defesa; é jogado com os membros superiores, o que possibilita mais facilidade nos fundamentos; é permitido que a bola quique no chão entre os toques, o que aumenta o tempo de resposta para a sequência no jogo; o saque é feito próximo à rede, o que

permite maiores chance de acerto; e o saque é feito pela equipe que sofreu o ponto, ou seja, a equipe que foi vencida no último ponto, ter o direito de realizar um primeiro ataque. Além disso, diminui a chance de uma equipe com excelente sacador e/ou uma equipe que possua uma defesa ruim, possa estabelecer grande vantagem. Por isso acredita-se que o Punhobol possa suprir uma carência de oferta de conteúdos para a participação ativa dos alunos durante as aulas, especialmente para as meninas que apresentam maiores resistências quanto à prática esportiva²⁶.

Prazer em jogar – jogar com os amigos

Ficou evidente que a maioria dos alunos teve satisfação em jogar por considerar o Punhobol uma modalidade divertida e prazerosa. Além do fato de conseguir jogar com sucesso ser relevante para perceber o Punhobol como uma atividade legal, o próprio jogo com suas regras e características cativou a maioria dos alunos. Embora no início cause em alguns certo espanto e desconfiança por não conhecerem a modalidade, com o dominar das técnicas passam a se divertir e querer jogar cada vez mais. Quando as crianças e jovens sentem prazer na prática esportiva, isso se torna um facilitador para que eles participem com entusiasmo das aulas de EF, sejam fisicamente ativos e possam usufruir dos benefícios que o esporte coletivo pode trazer para suas vidas²⁷. As escolas são o contexto próprio e fundamental para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável e seu estudo mostrou que as experiências positivas dos alunos em EF motivam e contribuem para a prática de atividade física informal e participação nas aulas de EF²⁸.

No Rio Grande do Sul são realizadas algumas competições de Punhobol escolar, entre elas o Campeonato Gaúcho de Punhobol Escolar, já em sua 4ª edição em 2017 sediado pela Sociedade Ginástica Novo Hamburgo e a Copa Cidade do Rio Grande de Punhobol Escolar, em sua 2ª edição em 2017, as quais contam com a participação de escolas em que os alunos sentiram-se cativados pela modalidade e praticam o Punhobol representando suas instituições. Em Pelotas um grupo de amigos adultos praticava semanalmente a modalidade nos momentos de lazer no ano de 2016 e a partir da análise de conteúdo preliminar pode-se apontar que os participantes relataram os seguintes aspectos motivacionais: Interação social: bem-estar por jogar ao lado de pessoas familiares, troca de experiência, amizade e baixa competitividade; Aspectos Psicológicos: prazer e controle de emoções; Aspectos Físicos: as regras específicas da modalidade permitem o sucesso dos praticantes mesmo com aptidões físicas diversas²⁹. No estado do Rio Grande do Sul acontece a Copa Livre de Punhobol Amador, uma competição

realizada em diversas rodadas, sempre com uma equipe recepcionando as demais para um momento de confraternização, diversão e de prática do Punhobol entre equipes com as mais diferentes características: homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos.

Estes acontecimentos mostram também que o Punhobol é uma modalidade que permite a participação de várias pessoas e proporciona prazer na sua prática. Pode-se dizer assim que se trata de uma modalidade que pode despertar o gosto pela prática e, dessa forma, poderá trazer benefícios físicos, mentais e sociais para crianças e jovens em fase escolar ao praticarem atividades físicas²⁶⁻²⁸.

Com os achados deste estudo pode-se afirmar que o Punhobol é uma modalidade com potencial para ser desenvolvida em ambiente escolar porque, de acordo com a percepção dos alunos, é uma atividade nova, prazerosa, de fácil aprendizagem e que permite que eles joguem junto com os colegas com as mais diferentes características. Por essas razões sugere-se o Punhobol como um conteúdo que atende as necessidades dos professores de diversificar suas aulas e de promover uma prática de fácil aprendizagem e motivadora para os alunos.

REFERÊNCIAS

1. Araújo SN, Rocha LO, Bossle F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar : um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, p. 205–221, 2017.
2. Halabe CC, et al. Os professores de educação física e suas práticas pedagógicas: reflexões sobre os métodos de ensino e aprendizagem da modalidade handebol. **Revista do plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica**, v. 4, n. 2002, p. 90–95, 2016.
3. Damasceno LG. A produção teórica sobre o ensino de Educação Física escolar : balanço e perspectivas (1980-2015) [tese] Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas Campinas. 2017.
4. Macedo CG. **O movimento de constituição dos centros de memória da Educação Física das universidades federais brasileiras (1996-2014)**. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
5. Freire Júnior JM, Maldonado DT, Silva SAS. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física : um estudo na cidade de Aparecida / SP. **Motrivivência**, p. 28–46, 2017.
6. Rossetto Júnior AJ, et al. **Jogos educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: Phorte, 2010.
7. Borges CMF, Sanches Neto L. Compartilhando a Análise de Práticas Pedagógicas na Educação Física : Perspectivas Colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. jul./dez., p. 232–248,

2014.

8. Sears J, Edgington W, Hynes J. The Effect of Professional Development on Physical Education Instruction in Middle Schools: Thirty Middle School Physical Education Teachers in the Southwestern United States Participate in a Research Study of Professional Development Opportunities and Deficiencies in a Field not Driven by High-Stakes Testing. **Middle School Journal**, v. 45, n. 5, p. 25-31, 2014. ISSN 0094-0771.

9. Martiny LE, Gomes-da-Silva PN. A observação reflexiva na prática pedagógica dos professores em formação inicial constituinte da transposição didática dos saberes a ensinar. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, 2014. ISSN 1980-6183.

10. Hosford S, O'Sullivan S. A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 6, p. 604-621, 2016. ISSN 1360-3116.

11. Rossi F, Hunger D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-38, 2012.

12. Cunha LC. Punhobol: de uma prática desconhecida à popularização em escolas de Rio Grande/RS. **Revista Didática Sistêmica**, v. 17, n. 1, p. 79-90, 2016. ISSN 1809-3108.

13. Jung, LG. **Punhobol na Educação Física**. Pelotas: 2017.

14. Duarte R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Interviews in qualitative research. **Educar em revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

15. Kravchychyn C, Oliveira AAB. Educação Física Escolar E Esporte : Uma Vinculação (Im) Prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, p. 61–70, 2012.

16. Haydt RC. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-curso-de-didatica-geral-regina-celia-c-haydt-em-epub-mobi-e-pdf/>> Acesso em: 21 nov de 2017.

17. Oliveira VJM, Luiz IC. Da queimada “ intergaláctica ” ao cabo de “três forças”. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 20–31, 2016.

18. Santos MAGN, Nista-Piccolo VL. O esporte e o ensino médio : a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, v. 25, p. 65–78, 2011.

19. Bagnara IC, Fensterseifer PE. Intervenção pedagógica em educação física escolar : um recorte da escola pública. **Motrivivência**, p. 316–330, 2016.

20. Chaves, AD. **O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional**. [tese] Escola de Educação Física e Desporto. Universidade de São Paulo, 2015.

21. Derrida J, Roudinesco E. **De que Amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro: Zahar, p.11.2004.

22. Pereira LS, et al. A influência do futebol espetáculo na educação física escolar. **Revista UNIPLAC**. v.4, n.1. 2016

23. Sordi JD, Theobald RR. As habilidades dos gestores esportivos : um estudo de caso em Novo Hamburgo. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, p. 141–154, 2017.
24. Shigunov V, Shigunov Neto A. **Fatores de Motivação para as atividades físicas e esportivas**. Várzea Paulista / SP: Editora Fontoura, 2014.
25. Valentini NC. **Percepções de competência, autoconceito e motivação: considerações para a prática esportiva**. Maringá: EDUEM, 2008.
26. Okely A, et al. Promoting physical activity among adolescent girls: the Girls in Sport group randomized trial. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 14, n. 1, p. 81, 2017.
27. Martins J, et al. Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. **Health Education Research**, v. 30, n. 5, p. 742–755, 2015.
28. Lopes ARN. **Promoção de estilos de vida ativos na escola - a percepção dos alunos sobre a educação física -**. [s.l.] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2017.
29. Silva PRL, Amorim TE, Afonso MR. **Punhobol no Lazer: motivações para a prática regular**. XXXV Simpósio Nacional de Educação Física. Anais...Pelotas: 2016.