

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 6

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

6

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 6 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-013-1

DOI 10.22533/at.ed.131181912

1. Aprendizagem. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas ou práticas docentes significam o trabalho que professores realizam com crianças, adolescentes, adultos e idosos, nas salas de aula ou em espaços pedagógicos diversos. Na prática o professor poderá assumir perspectivas bem diferentes daquelas que estão preconizadas na legislação educacional e naquilo que ele aprendeu em sua formação inicial.

A prática pedagógica envolve o conhecimento teórico das áreas disciplinares, mas vai além, como demonstram os artigos contidos neste volume. As práticas envolvem também a organização do espaço pedagógico, o planejamento das atividades que serão realizadas, a relação professor e alunos, alunos e alunos, a avaliação como meio de aprendizagem, o acompanhamento realizado por coordenadores pedagógicos junto aos professores.

Em se tratando da utilização de materiais pedagógicos, alguns artigos abordam que o jogo é o principal recurso no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a prática docente que tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno, efetiva-se mediante diferentes registros (desenhos, relatos, textos e cálculos), mediante a adoção de materiais didáticos diversificados (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, computadores, entre outros).

Uma prática fundamentada no conhecimento teórico e alinhada com a utilização de recursos pedagógicos é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Lúcia Torres de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819121	
CAPÍTULO 2	14
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA	
<i>Leila Pessôa Da Costa</i> <i>Regina Maria Pavanello</i> <i>Sandra Regina D'Antonio Verrengia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819122	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i> <i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819123	
CAPÍTULO 4	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN	
<i>Vânia do Carmo Nóbile</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819124	
CAPÍTULO 5	58
ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA	
<i>Bianca de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819125	
CAPÍTULO 6	66
AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR	
<i>Anderson dos Reis Cerqueira</i> <i>Ualace Roberto de Jesus Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819127	
CAPÍTULO 7	73
AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN	
<i>Elcio Correia de Souza Tavares</i> <i>Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias</i> <i>Graziella Nonato Tobias Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819128	

CAPÍTULO 8 81

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga
Antonio Nilson Gomes Moreira
Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1311819129

CAPÍTULO 9 94

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves
Marinês Verônica Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.13118191210

CAPÍTULO 10 104

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima
Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.13118191211

CAPÍTULO 11 121

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori
Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

DOI 10.22533/at.ed.13118191212

CAPÍTULO 12 131

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
José Aluísio Vieira
Mirian Nere
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191213

CAPÍTULO 13 135

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez
Ariana Dias Machado Tavares Alves
Suellen Contri Mazzo
Vanessa Pires Rocha Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.13118191214

CAPÍTULO 14 145

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado
Rosa Amélia Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191215

CAPÍTULO 15	163
EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>Andressa Baldini da Silva</i> <i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191216	
CAPÍTULO 16	175
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	
<i>Láisse Silva Lemos</i> <i>Carmencita Ferreira Silva Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191217	
CAPÍTULO 17	183
INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Edson Manoel dos Santos</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191218	
CAPÍTULO 18	198
JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR	
<i>Isabela Natal Milak</i> <i>Sonia Regina Silveira Gonçalves</i> <i>Vidalcir Ortigara</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191219	
CAPÍTULO 19	213
MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
<i>Danielle Rodrigues Monteiro da Costa</i> <i>Airton dos Reis Pereira</i> <i>Mirian Rosa Pereira</i> <i>Elzonete Silva Cunha</i> <i>Odinete Dias Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191220	
CAPÍTULO 20	222
O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191221	
CAPÍTULO 21	233
O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?	
<i>Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral Brunatti</i> <i>Alessandra de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191222	
CAPÍTULO 22	240
O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Liane Nair Much</i> <i>Weliton Martins da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191223	

CAPÍTULO 23	249
O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	
<i>Talita Silva Perussi Vasconcellos</i> <i>Rosimeire Maria Orlando</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191224	
CAPÍTULO 24	259
PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO	
<i>Ana Claudia Tenor</i> <i>Débora Deliberato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191225	
CAPÍTULO 25	273
PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS	
<i>Wellington Alves Piza</i> <i>Camila Maria De Souza Silva</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Leticia Marques Ruzzi</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Poliana de Faria Cardoso</i> <i>Talita Amparo Tranches Candido</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191226	
CAPÍTULO 26	277
PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS	
<i>Giselly dos Santos Peregrino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191227	
CAPÍTULO 27	286
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC	
<i>Ana Júlia Rosa</i> <i>Lisiane Tuon</i> <i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191228	
CAPÍTULO 28	295
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR	
<i>Juliana Gisele da Silva Nalle</i> <i>Claudionei Nalle Jr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191229	
CAPÍTULO 29	303
SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Paulo Ivo Silva de Medeiros</i> <i>Maria Luisa Quinino de Medeiros</i> <i>Leandro dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191230	

CAPÍTULO 30	314
TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191231	
CAPÍTULO 31	321
UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	
<i>Vivian Mendes Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191232	
CAPÍTULO 32	328
UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	
<i>Isabella Blanche Gonçalves Brasil</i>	
<i>Eliane Isabel Julião Fabri</i>	
<i>Talita Fabiana Roque da Silva</i>	
<i>Lilian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191233	
CAPÍTULO 33	338
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁXIS DOCENTE NÃO INDÍGENA	
<i>Vivian Cristina Balan Fiuza</i>	
<i>Germana Ponce de Leon Ramirez</i>	
<i>Isabella Loreto Viva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191234	
CAPÍTULO 34	348
HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI	
<i>José de Sousa Miguel Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191235	
CAPÍTULO 35	357
O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM	
<i>Rebeka Carocha Seixas</i>	
<i>Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191236	
SOBRE A ORGANIZADORA	364

UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Isabella Blanche Gonçalves Brasil

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP.

Eliane Isabel Julião Fabri

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos- SP.

Talita Fabiana Roque da Silva

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP.

Lilian Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP.

RESUMO: Apesar de intensas discussões e produções acerca do esporte na escola, bem como, um “certo” consenso de que na instituição escolar o esporte precisa envolver os elementos críticos e valorizar a aprendizagem prática, ainda evidenciamos na literatura brasileira reduzidas propostas pedagógicas que consideram o esporte com esta perspectiva prática. Neste sentido, os objetivos deste trabalho foram elaborar e apresentar uma proposição teórico-prática sobre o ensino da dimensão do saber para praticar handebol na escola junto a alunos do ensino médio. O trabalho se baseou em um estudo teórico, com uma proposta formulada para um trimestre com o conteúdo handebol na Educação Física escolar, sendo duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, para uma turma de alunos do ensino médio. A

proposta apresentada permite ao aluno dispor de ferramentas para adentrar no universo das suas percepções sobre o handebol, através dos níveis de relação, das fases do jogo, entendendo as dificuldades e facilidades demonstradas. Tal cenário tem como expectativa contribuir para experiências positivas e significativas entre os estudantes e o jogo de handebol.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdo Esporte. Educação Física Escolar. Handebol. Proposta de Ensino.

ABSTRACT: Despite of intensive discussions and productions about the sport in school, as well as, a “specific” consensus that in the school institution the sport needs to involve the critical elements and value practical learning, we still evidence in the Brazilian literature a reduced pedagogical proposals which consider the sport in this practice perspective. In this sense, the goals in this work were to elaborate and to show a theoretical-practice proposition about the teaching of the knowing dimension to handball practice in the school with students from High school. The work was based in a theoretical study, with a proposal made for three months with the handball content in the scholar Physical Education, with two classes per week, with 50 minutes each, for students from High school. The presented proposal permit the students the utilization of tools to enter the perception

universe about handball, through the relations level, the game phases, understanding the difficulties and facilities showed. Such scenery has the expectation to contribute to positive and meaningful experiences between the students and the handball game.

KEYWORDS: Sport Content. Scholar Physical Education. Handball. Teaching Proposal.

INTRODUÇÃO

Alinhados as ideias de Charlot (2000), entendemos o aluno como um ser humano aberto para a construção de seu conhecimento a partir das relações com o mundo e com os outros, de forma singular, com uma história única. É no confronto com a necessidade de aprender e agir sobre e no mundo com a presença de objetos, pessoas e lugares portadores de saber que o aluno se constitui como ser social.

Ser aluno é vivenciar uma experiência e uma condição social que materializam identidades singulares. De acordo com Gimeno-Sacristán (2005), tais identidades precisam ser reconhecidas e valorizadas no espaço escolar, na medida em que a articulação entre a relação do saber escolar com o saber discente implica na formação do aluno enquanto sujeito.

Pensando nesta perspectiva, compreendemos que o aluno traz um conhecimento único ao adentrar o ambiente escolar, e esse conhecimento é parte da sua história, da sua experiência de vida. No caso da Educação Física, isso traz significativas influências para o seu aprendizado, como por exemplo, um aluno que foi muito estimulado a realizar práticas esportivas em sua vida, será mais experiente naquela prática do que outro que não teve a mesma oportunidade, e isso faz com que o grupo de alunos que compõem uma turma, seja heterogêneo.

Comprometida com uma educação formal, a escola tem o papel de apresentar, refletir e transformar o conhecimento que foi construído historicamente e socialmente pela humanidade, assim, a Educação Física é responsável pela parcela desse conhecimento que trata da cultura relacionada ao corpo e ao movimento. Tal parcela da cultura congrega uma diversidade de conteúdos que, sendo discutida e elaborada via projeto político pedagógico da escola, pode ser incluída nas aulas de Educação Física, como é o caso dos conteúdos esportivos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Neste sentido, o conhecimento sobre e do esporte desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar passa, necessariamente, por uma avaliação crítica institucional, bem como, do docente de Educação Física na relação com seus alunos, considerado as experiências de vida dos estudantes e oferecendo possibilidades para que reconheçam seus limites e suas potencialidades a fim de avançarem.

No entanto, desde a década de 1980 a inclusão do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física vem passando por diversas críticas, algumas delas tão severas que chegavam a negação do mesmo no ambiente escolar, tendo em conta que, muitas vezes, o modelo esportivo de referência acabava sendo o esporte de

rendimento (KUNZ, 2006).

Silva e Bracht (2012) também reforçam esse apontamento, ao afirmarem que o ensino da Educação Física esteve voltado, em grande parte, para o ensino das destrezas esportivas com vistas a introduzir os alunos nas práticas do esporte, normalmente, o esporte de alto rendimento.

O que ocorre é que o esporte de rendimento, apresentado pelas mídias atuais e dando visibilidade a grandes performances e resultados, está bem distante da realidade da educação escolar. Como sinalizam Carlan *et al* (2012): “O sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo” (p.58).

Pensando na articulação entre o esporte espetáculo e o esporte escolar, Vago (1996) defende que estes dois campos precisam conviver na escola em um processo de tensão permanente com vistas a reconstruir e produzir uma cultura do esporte na escola, afinal a realidade dos alunos também envolve o esporte espetáculo, o que já sugeriria uma formação crítica para poder se relacionar com este fenômeno.

Nesse cenário é possível afirmar que a Educação Física brasileira tem tido muita dificuldade de traduzir seus avanços epistemológicos e teóricos, no campo da intervenção pedagógica escolar (SILVA; BRACHT, 2012).

No caso do esporte, é importante ressignificá-lo, já que os objetivos no âmbito escolar são diferentes dos objetivos do ensino do esporte em outros espaços, e muito diferentes do esporte de rendimento.

Sob esse aspecto, Bracht (1997) afirma que tratar o ensino dos jogos esportivos na escola unicamente por meio de gestos técnicos ou das regras esportivas internacionais, sem relacioná-las com os interesses e a realidade dos educandos, continua a não concorrer para o desenvolvimento de uma visão crítica do esporte.

Carlan *et al.* (2012) convergem com o autor ao destacarem que ensinar um esporte não é apenas ensinar a praticá-lo, o ensino deve ser mediado por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno social.

Para Kunz (2006) o esporte na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, “[...] mas sim estudado (afinal para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática (p. 36). Assim, o autor nos leva a refletir: “[...] sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” (KUNZ, 2006, p. 25).

Apesar destas importantes reflexões, com as quais concordamos, em alguns momentos parece pairar um delineamento genuinamente teórico para as aulas de Educação Física na escola, inclusive ao tratar do conteúdo esportivo. Betti (1992), na tentativa de desconstruir esta impressão, defende que a especificidade da Educação Física está atrelada à vivência concreta dos movimentos a partir da cultura corporal, compreendendo que, diferente dos outros componentes curriculares, é necessária uma ação prática experimentada corporalmente e compreendida conceitual e criticamente

pelos alunos, cuidando para que o ensino não se torne um discurso sobre a prática.

Apesar destas intensas discussões e produções acerca do esporte na escola, bem como, um “certo” consenso de que na instituição escolar o esporte precisa envolver os elementos críticos e valorizar a aprendizagem prática, ainda evidenciamos na literatura brasileira reduzidas propostas pedagógicas que consideram o esporte com esta perspectiva prática.

Ao defendermos a perspectiva prática não estamos deixando de lado a importância da visão conceitual e crítica do conteúdo esportivo, mas buscando uma associação de ambas (prática e conceitual/crítica) em prol da reconfiguração das vivências corporais do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, assim como o modo de ensiná-lo.

Trata-se assim de melhor entendermos os esportes, buscando, em sua compreensão a identificação de elementos que nos permitam melhor ensinarmos este conteúdo para os alunos. Parlebas (2008) ressalta a importância de compreender a dinâmica que ocorre no jogo esportivo, as interações entre os participantes, as comunicações estabelecidas, enfim o conhecimento da lógica interna, para que o aluno possa organizar as informações e tomar decisões no ato do jogo, e não “executar” automatismos adquiridos.

Compreender o fenômeno esportivo através da classificação proposta por Parlebas (2008) pode ser o primeiro passo para ressignificar o ensino dessa parcela da cultura corporal de movimento. A primeira característica dessa classificação é a ideia de que o esporte possui duas lógicas: 1. a lógica externa, que envolve os significados que cada prática motriz adquire em um determinado contexto social e cultural; 2. a lógica interna: refere-se às características específicas de cada prática motriz, especialmente vinculadas às formas de interação entre os participantes e as relações com o ambiente no qual a prática se realiza.

Ainda que partindo de referenciais teóricos diversos, os pressupostos apresentados por Parlebas (2008) vem se fazendo presentes em muitos estudos, resultando em novos aportes metodológicos para o ensino dos esportes coletivos (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; PARLEBAS, 2008). Em linhas gerais, tais proposições teóricas partem de uma orientação que busca superar o ensino do esporte centrado na reprodução do gesto motor para o ensino baseado na dinâmica estrutural e operacional do jogo esportivo. Contudo, há ainda um distanciamento destas proposições da realidade da Educação Física escolar brasileira.

É neste sentido que González e Bracht (2012) têm nos trazido contribuições interessantes para pensarmos na articulação entre a dimensão crítica do esporte e a vivência do mesmo. Para os autores o processo de ensino e de aprendizagem dos esportes coletivos precisa ser baseado na compreensão do jogo, ou seja, o aluno precisa ter oportunidade de entender “o que fazer”, “quando fazer” e “como fazer”, orientado e conciliado por uma visão pessoal e de grupo.

Dessa forma, a ação pedagógica na Educação Física escolar, com o ensino do esporte, abrange a aprendizagem dessa manifestação cultural tanto dos saberes

corporais, que compreendem o saber para praticar e o saber para conhecer; como nos saberes sobre o esporte, que compreendem os saberes sobre este fenômeno esportivo. Além destes saberes, é importante o desenvolvimento do saber ser, no sentido de incluir o ensino de determinados tipos de valores, para que comportamentos adequados sejam aprendidos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

No conjunto dos saberes corporais, Gonzalez e Bracht (2012) entendem que existem dois tipos de saberes: saber para praticar que proporciona experimentação mais aprofundada e refere-se a um saber-fazer que permita ao aluno participar, de forma proficiente e autônoma, em uma ou mais modalidades esportivas em contextos recreativos, abarcando um conjunto de conhecimentos que possibilite a prática das modalidades ensinadas nas aulas de Educação Física, dentro e fora do ambiente escolar. Já o saber para conhecer compreende um saber através de vivências das práticas motrizes sem um aprofundamento como no saber para praticar.

A partir das ideias de ressignificação do ensino do esporte na Educação Física escolar, com base na compreensão dos conceitos dos autores supracitados, buscamos elaborar e apresentar uma proposta de ensino para o esporte coletivo handebol, reconhecendo sua lógica interna e externa, na dimensão do saber corporal para praticar.

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho foram elaborar e apresentar uma proposição teórico-prática sobre o ensino da dimensão do saber para praticar handebol na escola junto a alunos do ensino médio.

Optamos por contemplar o saber para praticar handebol por considerarmos sua importância no contexto social, especialmente por dar condições aos estudantes de usufruírem de tal conhecimento no âmbito do lazer, bem como, pela importância cultural na consolidação da prática enquanto manifestação cultural, oferecendo possibilidades para a apreciação desta prática.

METODOLOGIA

O estudo se assentou na pesquisa teórica. Para Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica “[...] é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”.

A proposta está organizada em um trimestre de desenvolvimento de aula com o conteúdo handebol na Educação Física escolar, sendo duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, para uma turma de alunos do ensino médio.

Embasamo-nos no entendimento da lógica interna das práticas motrizes para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem com o conteúdo esportivo

handebol. Tal compreensão se balizou em uma perspectiva estratégico-tática, sinalizando para uma prática sócio motriz, caracterizada pelos elementos: cooperação (entre os membros da equipe), oposição (entre os membros da equipe adversária) e ambiente estável (a quadra onde ocorre o jogo). Aprofundando essa classificação, podemos dizer que o handebol é um esporte de invasão que envolve a utilização de espaço (comum); formas de participação (ambas as equipes se defrontam simultaneamente); formas de disputa de bola (direta); natureza do conflito (oposição-cooperação) (PARLEBAS, 1987; 2008).

As formas de jogar do aluno (perceber, entender e movimentar-se) permitem ao professor identificar as principais dificuldades e facilidades que ele manifesta, oferecendo informações para a elaboração de recursos didático-pedagógicos que mobilizem o acesso do aluno ao jogo elaborado. Tal qualificação pode ser melhor explicitada pela organização conceitual das várias fases do jogo, quais sejam: a) Jogo anárquico: nessa fase a comunicação predominante é verbal, sobretudo para solicitar bola, o espaço é ocupado em função da bola, promovendo aglutinação em torno da mesma, havendo pouca ou nenhuma compreensão do jogo; b) Descentralização: nessa fase a função não depende apenas da posição da bola, mas a comunicação é ainda verbal, o espaço é ocupado em função dos elementos estruturais do jogo, e a bola é o foco da atenção em função da visão periférica; c) Estruturação: ocorre a conscientização e coordenação das funções, ocorrem a comunicação verbal e gestual, o espaço é ocupado em função da tática individual e de grupo de forma racional, e a bola é controlada em função da percepção proprioceptiva; e d) Elaboração: as ações são inseridas na estratégia da equipe, a comunicação é predominantemente motora, o espaço é funcional, coordenado com as ações táticas coletivas, e a bola é controlada em função das capacidades proprioceptivas (GARGANTA, 1998).

Para desenvolver tais saberes foram utilizados jogos reelaborados, com regras menos complexas, diminuição de número de jogadores, espaço reduzido, entre outros. Essas modificações objetivam delimitar as ações, proporcionar grande número de experimentações e incentivar a construção de tomadas de decisão que facilitem a compreensão, leitura de jogo e conseqüentemente, a participação efetiva dos estudantes, permitindo-lhes uma apropriação do saber para praticar (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; GARGANTA, 1998; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

PROPOSIÇÃO/RESULTADOS

Tendo em conta os apontamentos metodológicos já apresentados, o ensino do handebol será desenvolvido com rodas de discussão inicial e final e práticas motrizes com jogos reelaborados que tenham modificações nos elementos estruturais, mantendo situação de oposição e presença de parceiros e adversários. Tal dinâmica situacional é característica da prática formal, devendo ser mantidas para o desenvolvimento das

ações motrizes táticas.

A referência será o jogo formal que será avaliado através de avaliação diagnóstica inicial, com as metas traçadas a partir dessa observação. Sendo assim, a situação de cooperação-oposição deve estar sempre presente, colaborando para o entendimento da lógica tática do jogo formal, antes de se preocupar com a aprendizagem dos gestos técnicos (GRIFFIN, MITCHELL e OSLIN, 1997). A construção de estratégias e da avaliação será dialogada com os alunos nas rodas de discussão, buscando maior compreensão do jogo e das possibilidades de ações no mesmo. As dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos serão desenvolvidas nas rodas de discussão e através de pesquisas, resultando em trabalhos preparados e apresentados pelos alunos, os quais também serão compartilhados e avaliados coletivamente.

As ações motrizes a serem desenvolvidas no handebol tomarão por base o jogo formal que requer ações táticas demandadas pela própria lógica de jogo. Essas ações são normas básicas do conhecimento tático do jogo que definem as condições e os elementos a serem considerados para que a ação seja eficaz.

Abaixo estão descritos alguns trechos da proposta, com atividades planejadas para as aulas. Destacamos, em tais atividades, alguns pontos importantes a serem considerados para que as aulas estejam alinhadas às expectativas da proposta.

Será realizado um jogo de handebol com regras simplificadas para observação e filmagem diagnóstica. A filmagem será retomada juntamente com os alunos para discussão sobre o saber para praticar e a avaliação do jogo inicial. A observação do jogo seguirá um roteiro de análise com uma ficha que será distribuída para os grupos, enquanto dois grupos jogam, os outros grupos e a professora anotam, invertendo os grupos posteriormente. Pretende-se responder as seguintes questões com a observação: Quais dificuldades são reveladas? O que eles já sabem fazer? Como se relacionam com os elementos estruturais (bola, alvo, parceiro, adversário, espaço físico, regras)? Classificação do jogo a partir desses elementos (do jogo anárquico e do jogo organizado). Classificar o jogo a partir dos elementos funcionais de ataque e defesa (o que deve ser feito quando se assume cada um dos papéis no jogo: atacante com a posse de bola, atacante sem a posse de bola, defensor).

Durante as aulas serão vivenciados diferentes minijogos (jogos reduzidos) que fazem menção ao jogo de handebol, ou seja, com modificações de espaço, número de jogadores e alvos, mas com a mesma dinâmica do jogo formal, fazendo assim com que o aluno entenda a lógica do jogo e suas necessidades de ordem interna e externa, para que no final do processo o aluno seja um “competente” no que se refere ao handebol e seus diversos saberes. Segundo Griffin, Mitchell e Oslin (1997), o ensino do esporte de oposição-cooperação a partir de jogos reduzidos ou modificados, manipulando um ou mais elementos, estabeleçam novos processos e significação para os estudantes, como: espaço, número de companheiros e/ou adversários, regras, alvo e bola, porém a referência deve ser sempre o jogo formal.

Alguns exemplos de minijogos que consideramos para a nossa proposta são

descritos a seguir:

1. *Jogo dos dez passes*: Dividir a turma em duas equipes, onde terão que trocar dez passes sem ser interceptados pela outra equipe. Iniciar apenas com o objetivo da troca de passos, depois podendo fazer o gol após os dez passos, trabalhando um pouco de organização de táticas de jogo, organização ofensiva e defensiva e ainda habilidades técnicas.
2. *Bobinho*: Um aluno é escolhido para ser o “bobinho” e ficar no meio dos jogadores que trocam passes e o bobinho deve tentar interceptar a bola. Pode-se dividir em mais equipes para que aconteçam mais jogos na quadra. Pode-se também incluir dois ou mais bobinhos. Nessa atividade podemos trabalhar algumas intenções táticas e habilidades técnicas.
3. *Pique-Bandeira*: Cada equipe na sua metade da quadra, onde o objetivo é capturar a bandeira, do outro grupo, nesse caso a bola que ficará dentro de um espaço delimitado e trazê-la para seu campo. Nesse jogo podemos trabalhar a lógica interna do jogo de handebol e também habilidades técnicas.
4. *Jogo 4v4 ou 5v5*: O objetivo é derrubar os cones da equipe adversária. A equipe com posse de bola deve realizar passes até encontrar uma situação clara para atingir os alvos adversários (quatro ou cinco). Enquanto a equipe da defesa procura evitar o lançamento e conseguir a posse de bola para passar ao ataque. Os alvos devem ficar na linha do fundo da quadra, atrás de uma linha a qual não pode ser ultrapassada (a distância da linha em relação aos alvos pode variar em função do nível dos grupos, ainda assim, é recomendável que nos primeiros jogos não seja superior a três metros). Condições: Não é permitido quicar a bola. Não é permitido tirar a bola do atacante com posse de bola (só é possível interceptar a bola na trajetória do passe). Após do gol se reinicia com um tiro de meta.
5. Outra possibilidade de atividade é a intitulada “tribunal”, na qual os alunos serão divididos em três grupos: Um grupo defenderá a reprodução do esporte de rendimento dentro escola e o outro grupo defenderá a diferenciação do esporte dentro da escola. Três alunos serão os juízes e darão a sentença. Ao final o professor reforçará a diferença do esporte de rendimento e do esporte da escola.

Durante o processo de aprendizagem, os alunos realizarão um cadastro dos espaços públicos próximos ao local de suas residências em que podem ser realizadas as práticas do handebol.

Ao final desse processo espera-se que o aluno seja capaz de realizar o jogo formal do handebol e vivenciar outros papéis dos jogos como a arbitragem, na qual eles já terão adquiridos certos conhecimentos para realizarem o jogo com suas características específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição da valorização da lógica interna no handebol coloca em evidência todas as estruturas e dinâmicas que o caracterizam, assim, os elementos não são desvalorizados ou excluídos, considerando a totalidade do jogo. Para tanto, os jogos com o contexto mais simplificados devem garantir a lógica interna do handebol formal, a fim de facilitar e aumentar a boa relação do aluno com a prática desta modalidade. Essa construção permite ao aluno dispor de ferramentas para adentrar no universo das suas percepções sobre o handebol, através dos níveis de relação, das fases do jogo, entendendo as dificuldades e facilidades demonstradas. Tal cenário tem como expectativa contribuir para experiências positivas e significativas entre os estudantes e o jogo de handebol.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** v. 13, (n. 2), pp. 282-287, 1992.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, 1997.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CARLAN, P. KUNZ, E. FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, ano 4, n. 8, p.19-27, 1998.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ed.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GRIFFIN, L.; MITCHELL; OSLIN, J. **Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Game Approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.
- PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Editora Paidotribo, 2008.
- _____. **Perspectivas para uma Educación Moderna**. Andalucía, Junta Andalucía, Dirección General de deportes, 1987.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, 2012, p. 80-94.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**- ano III- nº 5, p. 4-17, 1996.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-013-1

