

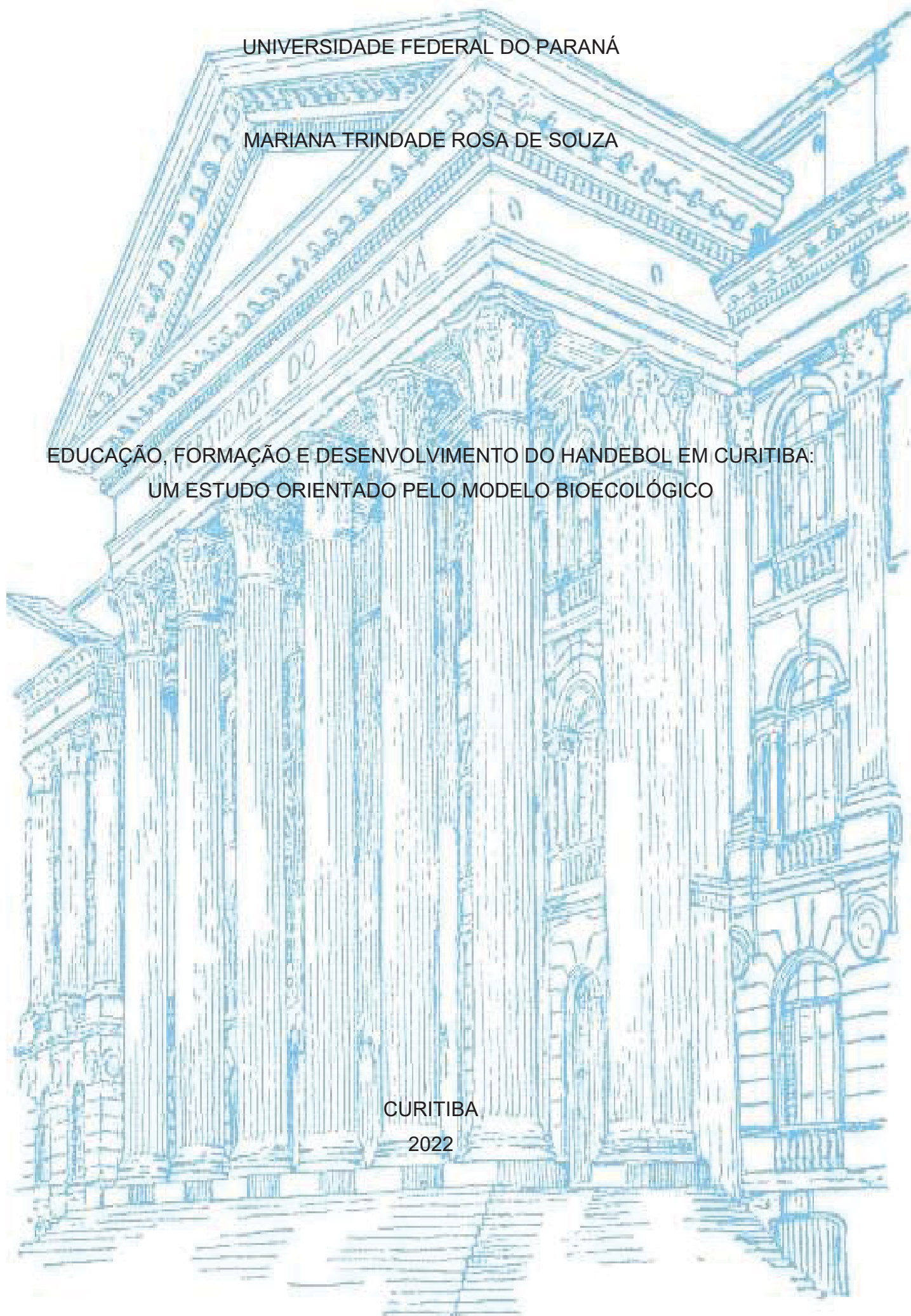
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA TRINDADE ROSA DE SOUZA

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA:
UM ESTUDO ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO

CURITIBA

2022



MARIANA TRINDADE ROSA DE SOUZA

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA:
UM ESTUDO ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Souza, Mariana Trindade Rosa de
Educação, formação e desenvolvimento do handebol em
Curitiba, um estudo orientado pelo modelo bioecológico / Mariana
Trindade Rosa de Souza. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

1. Handebol – Curitiba (PR). 2. Handebol – Treinamento. 3.
Esportes – Aspectos sociais. 4. Treinadores de atletas. 5. Atletas. I.
Oliveira, Valdomiro de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARIANA TRINDADE ROSA DE SOUZA** intitulada: **EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA: UM ESTUDO ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO**, sob orientação do Prof. Dr. VALDOMIRO DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
13/04/2022 09:27:41.0
VALDOMIRO DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/04/2022 15:34:17.0
LUÍS ROGÉRIO DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ- PUCPR)

Assinatura Eletrônica
13/04/2022 10:21:27.0
ANGELO RICARDO DE SOUZA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/04/2022 15:21:36.0
GISLAINE CRISTINA VAGETTI
Avaliador Interno (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
03/05/2022 09:58:23.0
PABLO JUAN GRECO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Aos meus familiares, João Maria Rosa (*in memorian*), querido e amado pai, meu eterno companheiro e incentivador; Dona Solange, querida e amada mãe, sempre ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida, e que participou de todo o processo deste estudo com palavras de incentivo; Alexandre, meu marido, pela compreensão da importância e relevância que a elaboração deste trabalho significa para mim; e Eduardo, meu filho amado e minha inspiração para pensar no futuro; à Gumerindo, grande mestre que me apresentou o handebol. A vocês dedico este estudo, com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, em especial ao Departamento de Educação e à Linha do Doutorado: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e todo seu corpo docente, pelos ensinamentos.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da Banca do Exame de Qualificação e da Banca Examinadora de Defesa, aos Professores Dr. Aguinaldo Souza dos Santos, Dra. Gilsaine Cristina Vagetti, Dr. Luis Rogério de Albuquerque e Dr. Pablo Juan Greco, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar esta pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Angelo Souza, da linha de Políticas Educacionais do PPGE, por aceitar participar como membro interno da avaliação da dissertação em questão, nesta etapa final.

Aos amigos que fizeram a diferença em minha vida. Agradeço aos amigos de trabalho que, ao longo desses dois anos, foram incentivadores em todas as etapas deste projeto.

Agradeço às amigas de handebol, em especial Rosana Gonçalves, pelo seu carinho e admiração.

Aos colegas e amigos do CEPEPE - Centro de Pesquisa em Educação e Pedagogia do Esporte e do GPEH - Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano, em especial Gilson Brun e Leôncio Santiago, amigos que o mestrado me legou e que foram essenciais no processo de conhecimento e aprendizagem, pelas conversas e boas risadas, além do suporte nos momentos de angústia, que, com certeza, muito contribuíram para meu desenvolvimento humano.

E o meu agradecimento especial ao querido orientador Prof.^o Dr. Valdomiro de Oliveira, por me escolher como orientanda e mostrar que todos nós temos múltiplas inteligências, só precisamos treiná-las. Agradeço a oportunidade de contribuir para a educação esportiva por meio da modalidade handebol, que fundamentou toda a minha formação educacional e assim prosseguirá. Obrigada pela paciência, por dividir seu conhecimento e por acreditar em mim. É um orgulho imenso e um privilégio tê-lo como orientador.

"Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo".
(FREIRE, 1979, p.84)

RESUMO

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo, tendo por objetivo compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram no processo de educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol do município de Curitiba. Para alcançar essa compreensão, foi utilizado o Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano (PPCT–Processo–Pessoa–Contexto–Tempo). A amostra foi composta por cinco professores/técnicos e dez alunos/atletas da modalidade de handebol do município de Curitiba, Estado do Paraná, sendo cinco da categoria feminina e cinco da masculina. Como instrumento utilizou-se entrevista semiestruturada, elaborada com roteiro prévio e constituída de questões centrais sobre o desenvolvimento humano e a prática do handebol em Curitiba. A análise dos dados foi feita por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e do software ATLAS.ti versão 9, em que foram criados 13 códigos e estes reagrupados por semelhança nas categorias (pessoa, processo, contexto e tempo). Os principais resultados mostram que, na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, a educação, a formação e o desenvolvimento esportivo de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba foram progressivos e gradativos, e ocorreram simultaneamente, onde os contextos e ambientes de handebol, apesar de precários, não interferiram na prática da modalidade e os atributos pessoais (disposições, recurso e demanda) foram fundamentais para o enfrentamento das dificuldades. Conclui-se que o handebol dentro do município de Curitiba é preponderantemente escolar portanto, precisa ser fortalecido, e os contextos não formais, como clubes e associações, podem ser incentivados nesse propósito educacional, para que a permanência da modalidade handebol não seja sustentada apenas pelas disposições geradoras motivadas por amor e paixão.

Palavras–chave: Handebol. Educação. Formação. Desenvolvimento humano. Modelo Bioecológico. Alunos/Atletas. Professores/Técnicos.

ABSTRACT

The present study is characterized as a qualitative research with an explorative and descriptive objective, trying to understand the educational elements present in the personal, processual, contextual and temporal aspects which had influence in the educational process, human development and of formation of students/athletes and handball teachers/coaches from Curitiba. In order to achieve this knowledge, it was used the Bioecological Model of human development (PPCT– Process–Person– Context– Time). The sample was consisted by five teachers/coaches and ten students/athletes of handball modality from Curitiba, State of Parana, being five belonging from the female category and the other five from the male one. It was used the semi-structured interview which has been drawn up based in a previous script consisting of central questions about the human development and the handball practice in Curitiba. The analysis of data was based on the Content Analysis (Bardin, 2016) and ATLAS.ti software version 9, in which were created 13 rearranged groups derived from the category's similarities (person, process, context and time). The main results have shown that, in the bioecological perspective of human development, education, development and formation of students/athletes and handball teachers/coaches of Curitiba were progressive and gradual, and occurred simultaneously, in where the contexts and the handball environment, therefore precarious, did not interfere in the practice of this sport and the personal attributes (disposition, resources and demand) were vital to the difficulties confrontation. It is concluded that handball within the municipality of Curitiba is predominantly school, therefore, it needs to be strengthened, and non-formal contexts, such as clubs and associations, can be encouraged in this educational purpose, so that the permanence of the handball modality is not sustained only by the generative dispositions motivated by love and passion.

Keywords: Handball. Education. Formation. Human Development. Bioecological Model. Students/Athletes. Teacheres/Coaches.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SISTEMA DE ESTRUTURAS AGRUPADAS, INTERDEPENDENTES E DINÂMICAS.....	32
FIGURA 2 - MODELO PPCT.....	35
FIGURA 3 - CARACTERÍSTICAS DA PESSOA	36
FIGURA 4 - MODELO PPCT DA TBDH ELABORADO PARA O ESTUDO	37
FIGURA 5 - SISTEMA DE ESTRUTURAS AGRUPADAS, INTERDEPENDENTES E DINÂMICAS CONSTRUÍDO PARA O ESTUDO	39
FIGURA 6 - FLUXOGRAMA ORGANIZAÇÃO ESPORTIVA NO BRASIL.....	52
FIGURA 7 - PERFIL DOS BRASILEIROS EM RELAÇÃO À PRÁTICA DE ESPORTE, À ATIVIDADE FÍSICA E AO SEDENTARISMO	56
FIGURA 8 - FLUXOGRAMA DO PERCURSO ENTRE JOJUP'S "B" E JOJUP'S "A"	61
FIGURA 9 - FLUXOGRAMA DO PERCURSO ENTRE JOJUP'S "A" E JOJUP'S "B"	61
FIGURA 10 - MÉTODOS E MODELOS DE ENSINO–APRENDIZAGEM–TREINAMENTO	64
FIGURA 11 - ETAPAS TGFU.....	67
FIGURA 12 - ESTRUTURA METODOLÓGICA DO JOGAR PARA APRENDER E APRENDER JOGANDO NO CONCEITO DA IEU	72
FIGURA 13 - FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	89
FIGURA 14 - DIAGRAMA DE SANKEY RELAÇÃO CÓDIGO - DOCUMENTO	92
FIGURA 15 - ATRIBUTOS PESSOAIS	98
FIGURA 16 - PROCESSO ESPORTIVO E EDUCACIONAL	108
FIGURA 17 - SISTEMAS ECOLÓGICOS	121
FIGURA 18 - CRONOSSISTEMA	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DAS MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS.....	47
QUADRO 2 - PILARES DA ESCOLA DA BOLA.....	71
QUADRO 3 - ETAPA DE DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO E FASES DE APRENDIZAGEM DO HANDEBOL	75
QUADRO 4 - ETAPA DE APERFEIÇOAMENTO ESPORTIVO E FASES DE APRENDIZAGEM DO HANDEBOL	80
QUADRO 5 - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	87
QUADRO 6 - ORGANIZAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES.....	90
QUADRO 7 - LIVRO DE CÓDIGOS	91
QUADRO 8 - CÓDIGOS E CATEGORIAS	93
QUADRO 9 - PERFIL DOS PROFESSORES/TÉCNICOS	96
QUADRO 10 - PERFIL DOS ALUNOS/ATLETAS.....	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DIVISÃO POR IDADE DOS ESPORTES MAIS PRATICADOS EM 2013.....	57
TABELA 2 - CATEGORIAS E FAIXAS ETÁRIAS NO HANDEBOL BRASILEIRO ...	59
TABELA 3 - TRAJETÓRIA DA EQUIPE FEMININA DE CURITIBA NOS JOJUP'S.....	62
TABELA 4 - TRAJETÓRIA DA EQUIPE MASCULINA DE CURITIBA NOS JOJUP'S.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABCD	Autoridade Brasileira de Controle e Dopagem
CBDE	Confederação Brasileira do Desporto
CBHb	Confederação Brasileira de Handebol
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional do Esporte
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DIESPORTE	Diagnóstico Nacional do Esporte
EAT	Ensino–Aprendizagem–Treinamento
FPHb	Federação Paulista de Handebol
GS	<i>Game Sense</i>
IEU	Iniciação Esportiva Universal
IHF	<i>International Handball Federation</i>
JEB's	Jogos Escolares Brasileiros
JEC	Jogos Esportivos Coletivos
JICT	Jogos de Inteligência e Criatividade Tática
JOJUP's	Jogos da Juventude do Paraná
JUB's	Jogos Universitários Brasileiros
LHPR	Liga de Handebol do Paraná
MBDH	Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional do Esporte
PNIE	Política Nacional de Infraestrutura do Esporte
PPCT	Processo–Pessoa–Contexto–Tempo
SE	<i>Sport Education</i>
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SMELJ	Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude de Curitiba
SNEAR	Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento
SNELIS	Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social
SNFDT	Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor
SENIF	Secretaria Nacional de Incentivo e Fomento ao Esporte
SNPAR	Secretaria Nacional do Paradesporto

TBDH	Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano
TGFU	<i>Teaching Game for Understanding</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	18
1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.2	JUSTIFICATIVAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
1.3	OBJETIVOS.....	27
1.3.1	Objetivo Geral.....	27
1.3.2	Objetivos Específicos.....	27
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	28
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA.....	30
2.1	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	30
2.1.1	Pressupostos históricos e metodológicos da TBDH.....	30
2.1.2	Modelo PPCT e sua elaboração para o estudo.....	34
2.1.3	A Teoria Bioecológica e sua aplicação no esporte.....	40
2.1.4	A Teoria Bioecológica e sua aplicação no desenvolvimento de jovens atletas.....	43
2.2	EDUCAÇÃO, ESPORTE E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS.....	45
2.2.1	Organização Educacional do Esporte.....	51
2.2.2	Handebol e sua história.....	53
2.3	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE HANDEBOL A LONGO PRAZO: DA INICIAÇÃO À ESPECIALIZAÇÃO.....	63
2.3.1	Métodos e modelos de Ensino-Aprendizagem-Treinamento dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC).....	63
2.3.2	Etapa de desenvolvimento esportivo (iniciação) e as fases de desenvolvimento do handebol.....	74
2.3.2.1	Fase de conhecer brincando o handebol: a importância do aspecto lúdico..	76
2.3.2.2	Fase de aprendizagem inicial dos sistemas e fundamentos do jogo de handebol.....	77
2.3.2.3	Fase de automatização e refinamento da aprendizagem do jogo de handebol e aprendizagem de novos conteúdos.....	79
2.3.3	Etapa de especialização e fases de desenvolvimento no handebol.....	80
2.3.3.1	Fase de aperfeiçoamento inicial no handebol.....	81

2.3.3.2	Fase de aperfeiçoamento profundo no handebol.....	82
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
3.2.1	Critérios de inclusão e exclusão.....	85
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	87
3.3.1	Entrevista semiestruturada.....	87
3.3.2	Projeto piloto.....	89
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	89
3.4.1	Pré-análise.....	90
3.4.2	Exploração do material.....	91
3.4.3	Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.....	94
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	95
4.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	95
4.2	DIMENSÕES DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	98
4.2.1	Categoria Pessoa (códigos: disposições, recurso e demanda).....	98
4.2.2	Categoria Processo (códigos: desenvolvimento esportivo, aperfeiçoamento esportivo e aspectos educacionais).....	108
4.2.3	Categoria Contexto (códigos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema).....	120
4.2.4	Categoria Tempo (códigos: microtempo, mesotempo e macrotempo).....	139
5	CONCLUSÃO.....	157
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICE A - MATRIZ ANALÍTICA.....	176
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DOS ALUNOS/ATLETAS.....	178
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES/TÉCNICOS.....	181
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS.....	184
	APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS/ATLETAS.....	187
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	

ALUNOS/ATLETAS.....	190
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
PROFESSORES/TÉCNICOS.....	195
ANEXO I – TERMO DE COPARTICIPAÇÃO.....	199
ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	200
ANEXO III - QUALIFICAÇÃO DOS PESQUISADORES.....	201

APRESENTAÇÃO

Justificativas pessoais para a pesquisa

Realmente não é fácil trazer em poucas palavras momentos tão importantes, que me tornaram quem eu sou. Acredito que o amor pelos esportes surgiu mesmo antes do meu nascimento, pois como dizem “está no meu DNA”. Lembro-me da minha mãe orgulhosa dizendo que eu iria fazer aulas de ballet, algo que na época era muito comum entre as meninas.

No entanto, não fiz nem a primeira aula, uma vez que aquele universo não me pertencia, eu preferia mil vezes assistir um jogo de futebol com meu pai, esporte em que ele quase chegou a se profissionalizar, mas não foi assim que o destino quis. Como o ballet não era o que eu queria, e já sabia aos 3 anos de idade, tive em minha infância a oportunidade de mergulhar no mundo das experiências do brincar.

Lembro-me dos corredores entre os blocos do condomínio onde morava e me divertia correndo, pulando elástico, brincando de amarelinha, esconde-esconde e andando de patins, além das aulas de natação no clube e judô na escola, que tive o prazer de experimentar.

Porém, teve um esporte em especial que me escolheu, o handebol. Já na adolescência, em 1994, uma amiga e eu passeávamos pelos blocos do condomínio e um professor de Educação Física nos abordou, convidando para ir até o antigo CEFET-PR, fazer um teste para entrar em uma equipe esportiva. Fomos “toda faceiras”, imaginando que iríamos fazer um teste para a equipe de vôlei, esporte que estava em ascensão no Brasil.

Chegando lá, uma surpresa: o teste era para uma equipe de handebol. Como já estava lá, resolvi fazer o teste, passei e a partir daí nunca mais parei. Entrei para o curso profissionalizante de Edificações do antigo CEFET-PR, me tornei capitã da equipe de handebol e participei de campeonatos municipais, estaduais, nacionais e internacionais e, dois anos depois, fui representante da equipe na seleção de Curitiba.

Aliado ao esporte, o estudo foi a outra parte do meu DNA, herdado agora de minha mãe. Sempre levei em paralelo os estudos e o esporte, desde o ensino fundamental. É claro, assim que vamos subindo nos degraus do esporte, o nível de

exigência vai ficando maior e foi necessário muito jogo de cintura e esforço para ir levando os dois até um certo ponto.

Entrei na faculdade de Direito com 17 anos, idade de transição da categoria juvenil para a júnior, e como esta categoria não era uma prioridade para a realidade esportiva de Curitiba, tive que sair do município para continuar jogando. Entre as aulas de Direito, lembro das viagens para representar os diferentes municípios do Paraná e de outros estados, como São Paulo e Santa Catarina. Neste período, participei de campeonatos brasileiros de handebol e, em 2000, fui eleita a melhor pivô do campeonato. Ainda participei de duas Ligas Nacionais de Handebol, representando a equipe da FAG de Cascavel.

Concluí a faculdade de Direito e o handebol seguiu em paralelo. Todas as etapas que vivi dentro do esporte contribuíram para explicar quem eu sou. As amizades, os lugares que conheci, a disciplina, ser o espelho para as atletas mais novas, são elementos que levarei por toda a minha vida. Não me tornei uma atleta profissional, pois infelizmente o handebol foi, e ainda é, um esporte amador, mas levo comigo tudo o que aprendi com este esporte e isso fez com que eu quisesse trazer para o mundo toda essa aprendizagem e conhecimento.

Naquele momento algo não estava se encaixando, eu queria ensinar e levar o handebol para as outras pessoas, por isso, em 2006, ingressei na Faculdade de Educação Física. Até hoje ouço falarem que fiz a maior loucura da minha vida, pois ser professor não é bem-visto por muitos, mas essa não era a minha visão, o que eu queria era me tornar professora/técnica de handebol e entender ainda melhor o esporte que me escolheu, acolheu e tanto contribuiu para o meu desenvolvimento humano, assim como todas as interações interpessoais que o esporte propiciou.

Com muito orgulho, me tornei professora concursada pela Prefeitura Municipal de Curitiba e pelo Governo do Paraná, na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e, em ambos, ensino a modalidade handebol para alunos de 6 a 17 anos. Além de ensinar, fui auxiliar técnica, em 2017, e técnica, em 2019, da equipe masculina Juvenil da Seleção de Curitiba, como validação, neste ano em especial a equipe masculina subiu para a Divisão A, após 11 anos.

Nada poderia trazer maior contentamento, pois sempre quis ensinar o que aprendi ao longo da minha trajetória esportiva e da minha vida acadêmica. Ocorre

que algumas das fragilidades que encontrei em minha jornada esportiva, continuam permeando os praticantes da modalidade.

E essas fragilidades ainda me incomodam, uma delas, a falta de um modelo ou de ações planejadas que visem o desenvolvimento humano dos alunos/atletas no handebol, é uma realidade. A escola é o local onde as crianças e adolescentes têm o primeiro contato com o esporte e, no caso do handebol, muitos ficam apenas com essa experiência da escola, já que ao término da fase escolar em Curitiba, existem poucos locais, como clubes, para onde esses adolescentes possam ir e continuar a prática esportiva.

Por isso, a entrada no PPGE na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano foi fundamental para a continuação do meu processo educacional. Durante os dois anos do mestrado busquei, da melhor maneira possível, aprender com os professores das disciplinas e trocar experiências com os colegas de turma. Ainda, a interação com o nosso grupo do CEPEPE fez com que ao mesmo tempo em que ensinávamos, também pudéssemos aprender por meio das capacitações internas do grupo. Participei de cursos, congressos, seminários, tive a oportunidade de coorientar um trabalho de conclusão de curso e participar de uma banca.

Tive ainda a possibilidade de participar da escrita de um artigo, de um capítulo de livro e já submeter o primeiro artigo extraído desta pesquisa. E todos esses feitos foram possíveis com a coordenação do meu orientador, Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira, que com muita maestria conduz o grupo e os seus orientandos.

Diante disso, tenho a perspectiva de continuidade nesse grupo, seguindo com o doutorado, e podendo contribuir, a partir desta pesquisa, com a produção de artigos nacionais e internacionais, além de um livro. Importante entender toda a minha trajetória até aqui, para mostrar que minha vida educacional foi influenciada pelo handebol, motivo pelo qual acredito na educação por intermédio do esporte.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

A educação está presente nos diferentes contextos em que o ser humano está inserido. Temos a educação em casa, na rua, na igreja ou na escola, pois, por meio dela aprendemos, ensinamos e aprendemos a ensinar, essa relação da educação com a vida cotidiana também nos ensina a saber, a fazer e a conviver (BRANDÃO, 2007; SANTOS; VAGETTI; OLIVEIRA, 2017; RIZZO, *et al.* 2021).

Essa relação também é observada no contexto esportivo e tem sido discutida por vários autores, já há algum tempo, entre eles Tubino (2010,2017), que discutiu o esporte como manifestação educacional na formação de pessoas para o exercício da cidadania, assim como Oliveira, Paes e Vagetti (2020) que também entenderam que o esporte pode servir como um dos principais mecanismos para a educação e cidadania, além de oportunizar aos praticantes o conhecimento de si próprios e de suas potencialidades.

Visto por diferentes olhares, o esporte provoca nas pessoas um fascínio que transita pelas diferentes culturas. O Brasil, por exemplo, é considerado o país do futebol, em decorrência de toda a cultura histórica que o esporte trouxe para a população em determinados momentos, que o transformou em válvula de escape para os problemas políticos e econômicos (GUTERMAN, 2014). Já em outros países, como a Dinamarca, o futebol não tem o mesmo fascínio, mas é o handebol que cumpre esta função social, sendo este país visto como o país do handebol (GOZZER, 2015).

O esporte é considerado um dos maiores fenômenos socioculturais (TUBINO, 2010,2017; SANTOS; VAGETTI; OLIVEIRA, 2017; GALATTI *et al.*, 2017; SANTOS *et al.*, 2019; OLIVEIRA; PAES e VAGETTI, 2020) e não somente para os que praticam um determinado esporte, mas para todos aqueles que, de alguma maneira, têm a influência dele em suas vidas. Desta forma, o seu significado, dentro do atual contexto, transcende à esfera esportiva, pois não está presente apenas na sua especificidade, enquanto modalidade, mas em sua multiplicidade de situações, que o torna disponível para todos.

Sob este ponto de vista, Reverdito e Scaglia (2020, p. 8) afirmam que “o esporte por si só não tem significados: ele está na sociedade que o transforma”, ou seja, o esporte se torna um fenômeno a partir das relações vivenciadas pelos indivíduos.

A ressignificação do conceito é uma característica do esporte atual ganhando maior visibilidade social, principalmente após a Carta Internacional de Educação Física e Esporte, adotada pela UNESCO¹, em 1978, ter colocado a educação física, a atividade física e o esporte como direito de todos.

Sendo um direito de todos, percebe-se a ligação entre o Esporte e a Educação, uma vez que as três dimensões (esporte-educação; esporte-lazer; esporte-rendimento) se inter-relacionam, sendo o esporte-educação a base desta relação, já que seus atuais praticantes poderão ser os futuros praticantes do esporte-lazer ou do esporte-rendimento (TUBINO, 2010).

O contexto esportivo é dinâmico² e, influenciado pela sociedade, passa por transformações a todo momento (MALAGUTTI; ROJO; STAREPRAVO, 2020). O handebol está dentro dessa premissa e em constante evolução, tanto em relação às regras³ (IHF, 2016) e à maneira de se jogar, uma vez que se lançam novas estratégias para se adaptar a novas regras, quanto na adaptação aos novos contextos. Tendo em vista as mudanças que podem ocorrer, podemos citar o ano de 2020, quando o mundo foi surpreendido pela pandemia do COVID-19⁴, que influenciou todo o contexto esportivo, e os atletas tiveram que se adequar ao novo cenário.

A prática esportiva pode ser realizada em diferentes contextos: formais, não formais e informais (REVERDITO; SCAGLIA, 2020), sendo a escola regular (formal) o local onde os alunos/atletas têm o primeiro contato com o esporte e, por vezes, no caso do handebol, muitos ficam apenas nessa experiência, sem dar continuidade à prática da modalidade.

Em Curitiba, ao término da fase escolar, não há a disponibilidade de ambientes não formais propícios para que os alunos/atletas continuem a prática

¹ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

² Dinâmico no sentido de modificação, evolução, movimento e mudança.

³ Em 2016, houve a última alteração, com a inclusão de 5 novas regras (goleiro como um jogador de quadra; jogador lesionado; jogo passivo; último minuto; cartão azul).

⁴ Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) no dia 11 de março de 2020, a doença causada pelo novo coronavírus foi caracterizada como uma pandemia (OPAS, 2020).

esportiva de maneira adequada e, de tal maneira, deem sequência ao processo de desenvolvimento seguindo as etapas e as fases de aprendizagem da modalidade. Raramente se vê a prática do handebol em ruas ou parques (ambientes informais), possivelmente por não estar presente na cultura esportiva local.

Vale ressaltar que, devido à predominância do handebol se desenvolver no contexto formal (esporte–educação), verificamos que as ações que preconizam a educação do indivíduo e a sua manifestação dentro da escola pautam-se na formação dos jovens via processo socioeducativo (TUBINO, 2010;2017), porém, considerando o handebol nas suas três dimensões, observamos uma lacuna para o jovem que pretende praticar o handebol além dos muros da escola.

E aqui se configura um momento da incerteza que esses alunos/atletas encontram em Curitiba: onde praticar handebol após a fase escolar? Desistir do esporte? Continuar jogando por *hobby* nas equipes adultas existentes na cidade? Procurar em outros municípios? Ou aceitar que acabou a possibilidade de prática do esporte que tanto os inspirou e contribuiu para o seu desenvolvimento como cidadãos?

O sentimento de pertencimento ao ambiente do handebol pode ser importante para o desenvolvimento humano e esportivo dos alunos/atletas, no entanto, ao atingir o final da fase escolar, esses jovens são deixados sem rumo, uma vez que, conforme observamos, em Curitiba falta incentivo de clubes ou políticas públicas organizadas para dar continuidade ao esporte.

As políticas públicas e as organizações nas esferas privadas podem influenciar nos processos do desenvolvimento humano, pois elas têm efeitos sobre a natureza do ambiente (BRONFENBRENNER, 2011).

Esse reconhecimento de que o ambiente esportivo influencia no processo de desenvolvimento humano pode ser compreendido pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) no sentido de ampliar o conceito de esporte, visto que, desde o final do século XX, vem-se utilizando dela para compreender as relações que se estabelecem dentro do contexto esportivo (REVERDITO, 2016).

Na TBDH, o processo de desenvolvimento é definido por Bronfenbrenner (2011, p.43) como “o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos” e essas mudanças

ocorrem nas interações ocorridas nos diferentes contextos em que o indivíduo se desenvolve.

Esses contextos são chamados de níveis ecológicos e são organizados sistematicamente como estruturas encaixadas umas nas outras, como se fossem bonecas russas⁵ (BRONFENBRENNER, 2011). Dentro da Teoria Bioecológica encontramos quatro níveis ecológicos, denominados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Portanto, este estudo trará como marco teórico a TBDH, para analisar a modalidade de handebol no município de Curitiba, estado do Paraná, sob o olhar do desenvolvimento humano. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) será utilizado para identificar as relações estabelecidas em quatro dimensões (Pessoa–Processo–Contexto–Tempo) que interagem entre si. Segundo Benetti *et al.* (2013, p. 92) “[...], para melhor entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve”.

1.2 JUSTIFICATIVAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Vivemos em uma sociedade na qual o esporte contemporâneo é entendido como um fenômeno sociocultural resultante das inter-relações de vários aspectos das atividades humanas, o qual assume sentidos, valores, significados para cada indivíduo (GALLATTI *et al.*, 2017; SANTOS; VAGETTI; OLIVEIRA, 2017; SANTOS *et al.*, 2019; REVERDITO; SCAGLIA, 2020; OLIVEIRA; PAES e VAGETTI, 2020).

Tendo em vista os contextos em que a modalidade de handebol se desenvolve em Curitiba, surgiu uma inquietação quanto ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos/atletas. Vale ressaltar que essa preocupação sobreveio com a experiência da pesquisadora trabalhando nas diferentes esferas do handebol no município, surgindo, portanto, a necessidade da busca por produções científicas que tenham essa mesma preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento de alunos/atletas de handebol.

Ocorre que as pesquisas na área do handebol ainda estão muito direcionadas ao desenvolvimento técnico-tático, fisiológico e lesões em decorrência

⁵ Conhecidas como matrioskas, são um conjunto de bonecas encaixadas, no qual a maior boneca abriga as demais.

da sua prática, conforme o que se pode verificar em pesquisas nas bases de dados eletrônicas como: *SportDiscus* (EBSCO), BVS, PUBMED (PMC), Portal Capes e Banco de Teses e Dissertações Capes. Poucos estudos foram encontrados em relação à contribuição do handebol para o desenvolvimento humano dos praticantes (CLAIR, 2018; LIMA, 2018; LOFREDO, 2018) e nenhum relacionando a teoria bioecológica com o handebol (SANTOS *et al.*, 2019).

No artigo “Revisão bibliométrica de produção científica do handebol”, foram feitas buscas nos períodos de 1900 a 2012 (*Web of Science*) e de 1950 a 2012 (MEDLINE), e o estudo mostrou que houve um crescimento de produção sobre a teoria do treinamento esportivo, além da antropometria e biomecânica. A Psicologia, uma das áreas que estuda o desenvolvimento humano, aparece com apenas 9,65% das publicações em geral e quando observadas apenas as variáveis de desempenho e sucesso, o percentual cai para 6,17% (PRIETO; GÓMEZ; SAMPAIO, 2015). O referido artigo não faz menção sobre estudos de handebol e Teoria Bioecológica.

Outra revisão bibliométrica de produção científica em handebol foi publicada por Ibanez, Gil e Chenoll (2021), onde os autores realizaram uma busca no banco de dados WOS (*Web os Science*), com publicações até o ano de 2018, com o descritor *handball*. Encontraram como resultado 1.637 artigos e 90 revisões originais. Os autores chegaram à conclusão de que estudos na área de desempenho específico estão em ascensão, e dois temas ficaram evidentes: estudos relacionados a aspectos de prevenção e lesões e de desempenho esportivo.

Há, ainda, o estudo de Santos *et al.* (2019) que revisou de forma integrativa pesquisas sobre esportes sob a ótica da Teoria Bioecológica, no período entre 1999 e 2019. Os autores investigaram a construção do conhecimento da TBDH e relataram quais os temas e propostas foram desenvolvidos nos estudos encontrados, mas nenhum deles trata sobre o handebol.

No banco de dados de teses e dissertações do portal CAPES foram encontradas duas dissertações (LIMA, 2018; LOFREDO, 2018) e uma tese (CLAIR, 2018) que estudaram o desenvolvimento humano, porém apenas com atletas de handebol da Seleção Brasileira. Lima (2018) analisou os elementos pessoais, sociais e contextuais que influenciaram ao longo da carreira esportiva de atletas campeãs mundiais, em 2013, pela seleção brasileira de handebol feminina e

identificou que as relações interpessoais foram fundamentais para que as atletas não abandonassem o esporte.

Nesta mesma linha, Lofredo (2018) investigou uma atleta de seleção, mas estudou especificamente o processo de migração e aculturação dessa atleta do alto rendimento, verificando ter sido muito difícil para ela e, ainda, que não há um processo de pré-transição para minimizar o sofrimento psicológico enfrentado pelos atletas. Por último, Clair (2018) estudou a trajetória do handebol brasileiro no cenário esportivo contemporâneo com atletas da seleção brasileira adulta, masculina e feminina, que estiveram no ciclo olímpico de 2016 e verificou, a partir das entrevistas, haver um entendimento de que a modalidade handebol nasce no cenário escolar e tem dificuldades para evoluir até o modelo de alto rendimento.

Observando a lacuna nos estudos sobre o desenvolvimento humano e o handebol, é relevante a elaboração de uma pesquisa sobre a temática, que analise e compreenda a influência das relações interpessoais do aluno/atleta/professor/técnico-família, aluno/atleta/ professor/técnico-escola, aluno/atleta/ professor/técnico–namorado(a), aluno/atleta-professor/técnico, bem como o processo de aprendizagem do handebol em seu ambiente de treinamento, nas diferentes idades da transição esportiva, compreendendo que estes elementos interagem entre si e podem influenciar no desenvolvimento humano e esportivo do atleta.

Desta forma, a presente pesquisa poderá contribuir com a comunidade científica para tecer melhores estudos em prol do handebol, além da sua contribuição para a comunidade como um todo. Acreditamos que professores, técnicos e atletas de handebol serão beneficiados com o estudo, que poderá servir de subsídio ao planejamento de novas políticas públicas e projetos na esfera privada voltados aos alunos/atletas de handebol, principalmente aqueles que terminaram o ensino médio e não têm a continuidade do esporte em Curitiba.

O presente estudo visa, utilizando-se do fenômeno esporte e, em especial, no contexto handebol, proporcionar o desenvolvimento social e mostrar sua contribuição para o desenvolvimento humano e de aprendizagem de alunos/atletas e professores/técnicos, sob a ótica da TBDH.

Portanto, diante da problematização e das lacunas apresentadas sobre a TBDH e o handebol, surge a questão norteadora do estudo: como os elementos

educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol do município de Curitiba?

A partir desta, outras questões surgiram para identificar as principais lacunas da pesquisa:

- a) Qual é o perfil dos alunos/atletas e professores/técnicos de handebol?
- b) Qual a influência das características pessoais e das relações interpessoais no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol?
- c) Como funciona o processo de aprendizagem do handebol nas suas diferentes etapas e fases de desenvolvimento?
- d) Quais são as variantes que ocorrem no contexto (ambiente) de aprendizagem e desenvolvimento do treinamento e competição do handebol?
- e) Quais são as idades em que ocorreram as transições das práticas de treinamento ao longo do tempo da carreira esportiva de alunos/atletas e professores/técnicos?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar o perfil de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.
- b) Verificar a influência dos atributos pessoais e das relações interpessoais no processo de desenvolvimento esportivo de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.

c) Analisar o processo educacional e formativo durante a aprendizagem do handebol em suas diferentes etapas e fases do desenvolvimento.

d) Identificar algumas variantes que ocorrem no contexto (ambiente) de aprendizagem e desenvolvimento do treinamento e competição do handebol.

e) Verificar as idades em que ocorreram as transições das práticas de treinamento ao longo do tempo da carreira esportiva de alunos/atletas e professores/técnicos.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação tem em sua estrutura cinco seções principais e três complementares, sendo: Introdução, Fundamentação Teórica e Revisão de Literatura, Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussões e Considerações Finais. As seções complementares trazem as Referências, os Apêndices e os Anexos.

A primeira seção, a Introdução, aborda o objeto de estudo, sua problematização e a justificativa para a sua realização, apresentando seus objetivos geral e específicos, bem como as delimitações da pesquisa.

A Fundamentação Teórica e a Revisão da Literatura, na segunda seção, sintetizam as principais temáticas envolvidas nesta pesquisa. Como fundamentação teórica abordamos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e como revisão da literatura: educação, esporte e seus diferentes contextos; além da aprendizagem e desenvolvimento do esporte a longo prazo.

Na seção terceira, Procedimentos Metodológicos, apresentam-se todos os caminhos percorridos na condução da pesquisa, caracterização e participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a análise dos dados.

A quarta seção traz os resultados e sua discussão. Apresenta-se primeiramente a análise qualitativa dos dados, que inicialmente se faz pelo perfil dos participantes, seguindo-se para as dimensões do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

Na última seção principal, Conclusão, faz-se uma síntese dos objetivos e resultados obtidos no estudo, assim como os apontamentos que se fizeram pertinentes.

Nas três seções chamadas de complementares, estão as referências, os apêndices e os anexos. Nas referências são elencadas todas as produções literárias e científicas utilizadas como consulta para este estudo. Nos apêndices são apresentados: matriz analítica, termos de consentimento e de assentimento livre e esclarecido e os roteiros de entrevista semiestruturada. E, por fim, os anexos trazem o termo de coparticipação, parecer consubstanciado do CEP e a qualificação dos pesquisadores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

Optou-se nessa dissertação pela fundamentação teórica para abordar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a qual apresenta-se os pressupostos históricos e metodológicos da TBDH, o modelo PPCT e sua elaboração para o estudo, bem como a Teoria Bioecológica e sua aplicação no esporte e no desenvolvimento e formação de jovens atletas. Em seguida, realizou-se a revisão da literatura onde fala-se sobre a educação, esporte e seus diferentes contextos e, por fim, a aprendizagem e desenvolvimento do esporte handebol em longo prazo: da iniciação à especialização.

2.1 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.1.1 Pressupostos históricos e metodológicos da TBDH

A TBDH proposta por Bronfenbrenner (2011) aborda de maneira mais detalhada os fatores ambientais que influenciam no desenvolvimento humano do indivíduo ao longo do tempo e, de acordo com Gaspar, Santos e Alcofarado (2015, p. 64) a teoria “considera o desenvolvimento de forma vasta, focalizando-se nas intenções das pessoas nos seus distintos contextos de vida”.

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou/Rússia, em 29 de abril de 1917, momento marcado pela queda do Império e a vitória da Revolução Russa. Em 1923, o país passava por uma crise política, social e econômica e por essa razão sua família mudou-se para Nova Iorque/Estados Unidos. Seu pai era médico neuropatologista e doutor em Zoologia, e conseguiu emprego em uma instituição mantida pelo estado para pessoas com problemas psíquicos e/ou com necessidades especiais (algo semelhante a um sanatório). E o pequeno Urie acompanhava seu pai durante as consultas aos pacientes. Aquele cenário marcou sua vida, pois ele assistia a angústia de seu pai quando pacientes sem distúrbios eram colocadas na instituição e, após algum tempo, os escores de inteligência diminuía, o que se tornava fator para a sua permanência ou saída (KREBS, 1995; YUNES; JULIANO, 2013; BENETTI *et al.*, 2013).

Na adolescência, Bronfenbrenner teve que se tornar responsável pela família porque seu pai contraiu tuberculose, sendo internado num sanatório e, apesar da situação financeira não ser favorável, ele conseguiu uma bolsa de estudos na Universidade de Cornell, onde se formou em Psicologia, em 1938. Em 1940, Bronfenbrenner recebeu o grau de Mestre pela Universidade de Harvard e, em 1942, o grau de Doutor (PhD) pela Universidade de Michigan (KREBS, 1995; YUNES; JULIANO, 2013; BENETTI *et al.*, 2013).

A TBDH é um exemplo de transformação ao longo de sua criação e foi revista e reformulada. Ela surge da inquietação de Bronfenbrenner a respeito de estudar o desenvolvimento humano do indivíduo a partir de interações com o meio e não como eram estudadas por abordagens da época (BRONFENBRENNER, 2011). Para ele, esta visão de estudar o indivíduo num só contexto era limitado e, assim, criando situações artificiais, deve-se estudar o indivíduo em seus lares, escolas e áreas de lazer (BRONFENBRENNER, 2011).

Bronfenbrenner foi simpatizante de Vygotski⁶ (pai da Teoria Sócio-histórica) e de Kurt Lewin⁷ (Teoria do Campo). Usando sua experiência de vida e com a ajuda de vários colaboradores, Bronfenbrenner elabora uma teoria sólida que vem a influenciar muitos estudos sobre o desenvolvimento humano (BENETTI *et al.*, 2013), na medida em que verificamos o vínculo entre a teoria e a aplicação, pesquisa e prática (BRONFENBRENNER, 2011).

Até chegar ao modelo atual, a teoria passou por algumas reformulações, deixando-a mais robusta. É importante entender estas transformações para melhor compreender que a teoria não é apenas a influência do contexto no desenvolvimento humano do indivíduo, mas que, ao longo de sua construção, passou a considerar os processos proximais⁸ e as características da pessoa como pontos centrais da teoria, assim como a relevância do tempo nas relações vividas pelo indivíduo (ROSA; TUDGE, 2013).

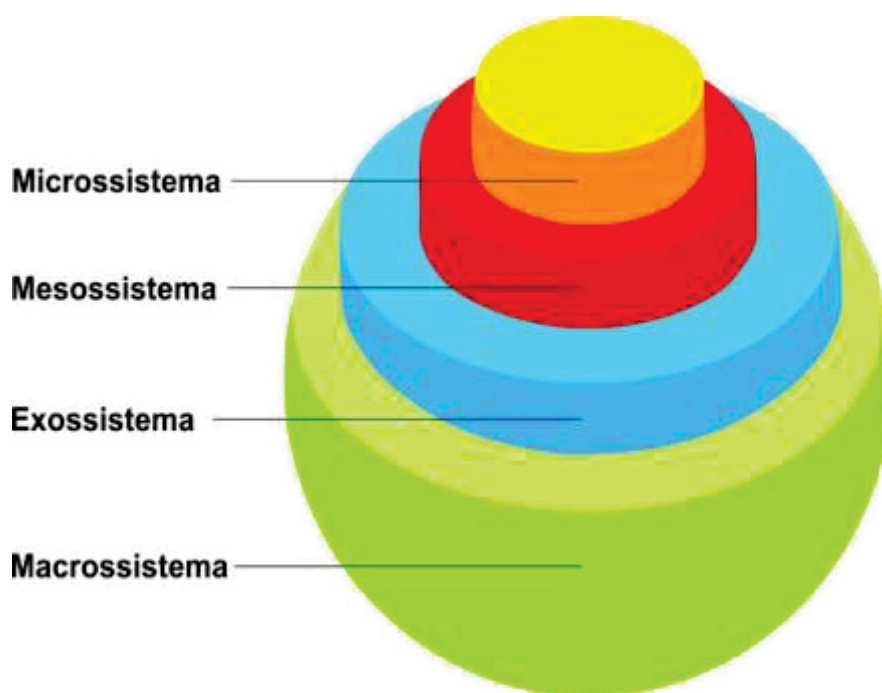
⁶ Na Teoria Sócio-histórica, o desenvolvimento humano é visto como o resultado das interações entre o indivíduo e seu contexto social, não podendo ser compreendidos separadamente do contexto sociocultural em que está inserido (BENETTI *et al.*, 2013).

⁷ A Teoria do Campo dá ênfase nas atividades psicológicas que acontecem num ambiente com diversos eventos (passados, presentes e futuros), moldando e afetando o comportamento do indivíduo, sendo esse comportamento explicado em relação às influências sociais (BENETTI *et al.*, 2013).

⁸ Formas particulares de interação da pessoa com o ambiente (BRONFENBRENNER, 2011).

Didaticamente, Rosa e Tudge (2013) dividem-na em três fases, para melhorar a compreensão da evolução da TBDH. A primeira fase dos estudos de Bronfenbrenner (1973 - 1979) foi consagrada no livro *“The Ecology of Human Development”* (1979), no qual a teoria ainda era denominada como Abordagem (ou Modelo) Ecológica do Desenvolvimento Humano, delineando-se como um conjunto de sistema alinhados (KREBS, 2006; BRONFENBRENNER, 2011), onde o contexto (ambiente) era o componente principal para compreender como o indivíduo se desenvolve e a relação do tempo. Todavia, a ideia do cronossistema ainda não fazia parte do modelo. Tendo em vista a analogia de Bronfenbrenner com as bonecas russas, a FIGURA 3 exemplifica a ideia de contextos ecológicos, como se fossem uma série de estruturas encaixadas, nas quais cada peça contém ou está contida noutra.

FIGURA 1 - SISTEMA DE ESTRUTURAS AGRUPADAS, INTERDEPENDENTES E DINÂMICAS



FONTE: Adaptado de Santos (2016); Santos, Vagetti e Oliveira (2017); Santos *et al.* (2020); Oliveira (2017); Santos (2021), com base na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011).

Segundo Coscioni *et al.* (2018, p. 364), o conceito de Bronfenbrenner (1979) de microsistema “era definido como o ambiente físico em que a pessoa se insere e interage face a face com outras pessoas”. O mesossistema “foi descrito como um sistema de microsistemas, ou seja, a relação entre dois ou mais microsistemas em

que a pessoa se insere” (COSCIONI *et al.*, 2018). É importante dizer que tanto no microssistema como no mesossistema o indivíduo em desenvolvimento está diretamente relacionado. Ainda de acordo com Coscioni *et al.* (2018), o exossistema “diz respeito aos microssistemas em que a pessoa não participa ativamente por meio de interações face a face, mas que influenciam e são influenciados pela pessoa” e o macrossistema “se refere aos sistemas institucionais de uma cultura, relacionando-se a aspectos econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos” (COSCIONI *et al.*, 2018). Portanto, nesta primeira fase verificou-se a preocupação de Bronfenbrenner com as relações que o indivíduo vivencia nos diferentes contextos. Segundo Krebs (2006, p. 41) “[...], em seu modelo original Bronfenbrenner (1979) não incluiu uma descrição mais elaborada para serem investigadas as características da pessoa em desenvolvimento”.

Diante das lacunas que a teoria mostrava naquele momento, houve uma segunda fase (1980 - 1993), na qual apresentaram-se modificações em relação ao papel do indivíduo e uma maior preocupação com os processos de desenvolvimento (ROSA; TUDGE, 2013). Em 1992, após vários estudos, o modelo fica mais detalhado e agrega os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa, passando a ser chamada de “Teoria dos Sistemas Ecológicos” (PRATI *et al.*, 2008; BRONFENBRENNER, 2011).

Segundo Krebs (2006), em 1992 ocorre uma redefinição dos sistemas quando Bronfenbrenner destacou seus três elementos principais no microssistema: as atividades, as relações interpessoais e os papéis. “A interação destes elementos é o que qualifica o potencial do microssistema para instigar o desenvolvimento humano, no mesossistema” (KREBS, 2006, p. 41). Bronfenbrenner sugere a criação de uma rede social, em que a pessoa em desenvolvimento é a referência principal, ou seja, a interação entre os microssistemas; o exossistema “é caracterizado pelos contextos onde a pessoa em desenvolvimento não participa, mas os eventos que lá ocorrem afetam essa pessoa, e vice-versa” (KREBS, 2006) e por fim o macrossistema, onde “esse parâmetro é, na verdade, a abrangência da cultura ou do sistema social que está servindo como referência para a pessoa em desenvolvimento” (KREBS, 2006).

Nesta segunda fase, Bronfenbrenner utilizou a nomenclatura Paradigma Ecológico para a divisão de quatro modelos (Endereço Social; Pessoa-Contexto;

Processo-Contexto; Pessoa-Processo-Contexto) e passa a enfatizar a pessoa ativa dentro do ambiente, assim como o tempo e os processos do desenvolvimento. (COSCIONI *et al.*, 2018).

Desta forma, a TBDH surge das inquietações de Bronfenbrenner diante do cenário, no qual se estudava o indivíduo separadamente dos ambientes em que ele interagia e, até o ano de 1993, sua própria teoria foi sendo reformulada para compreender melhor este indivíduo que interage com diferentes contextos ao longo do tempo, entrando, então, na terceira e última fase (1994 – 2006), proposta por Rosa e Tudge (2013). A partir deste momento, não se utiliza o termo “ecológica”, mas “bioecológica”, uma vez que, segundo Barreto (2016, p. 285), esta mudança “provém do reconhecimento de Bronfenbrenner da incompletude de suas ideias anteriores, passando a enfatizar os níveis estrutural e funcional da pessoa (i.e., aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais)”.

Além da mudança dos termos, especificamente no ano de 1998, juntamente com Morris, Bronfenbrenner renomeia o termo “Paradigma” para “Modelo Bioecológico” (KREBS, 2006), sendo o que hoje é conhecido como modelo PPCT (Processo–Pessoa–Contexto–Tempo). Vale ressaltar que Bronfenbrenner não propôs um método e nem uma cartilha para os pesquisadores seguirem, como um manual. Quando se utilizam da TBDH precisam especificar ou nominar qual versão vai ser levada em consideração na pesquisa e, assim, construir seu próprio delineamento e análise diante da TBDH (PRATI *et al.*, 2008; ROSA; TUDGE, 2013). Neste sentido, será apresentado adiante o modelo PPCT proposto por Bronfenbrenner e a construção de um modelo para o estudo.

2.1.2 Modelo PPCT e sua elaboração para o estudo

Toda a construção do Modelo Bioecológico se caracterizou pela evolução de um sistema teórico para um estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do tempo e o desenvolvimento, aos olhos da TBDH, é visto como uma mudança contínua nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto como indivíduos, quanto como grupos, se estendendo ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER, 2011).

É fundamental compreender essas conceituações feitas pelo autor, pois o modelo se desenvolve a partir de dois processos que têm essências diferentes, mas

interdependentes. O primeiro diz respeito à conceituação do desenvolvimento humano e o segundo, ao desenvolvimento de ferramentas científicas, modelos teóricos e os delineamentos de pesquisa correspondentes que são importantes para continuidade e/ou mudança (BRONFENBRENNER, 2011).

FIGURA 2 - MODELO PPCT



FONTE: Souza (2022) adaptado de Bronfenbrenner (2011).

A FIGURA 2 é um exemplo de estruturação do modelo PPCT. O **Processo** está relacionado pelas formas particulares de interações recíprocas entre o ambiente, o sujeito e as pessoas durante um período de tempo (BENETTI *et al.*, 2013), chamadas de processos proximais, que são considerados mecanismos primários do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011).

Sob esta perspectiva teórica relacionada à pesquisa do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (2011, p.86) amplia o conceito desenvolvimento “como uma mudança duradoura na maneira pela qual a pessoa percebe e lida com seu ambiente”, iniciando no nível mais profundo dos sistemas ecológicos com as díades (sistemas entre duas pessoas), ou seja, as interações face a face, além das tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais complexas. O princípio triádico é aplicado em relação aos contextos, uma vez que um ambiente (lar, escola, local de trabalho etc.), para se tornar um contexto efetivo para o desenvolvimento, depende das interconexões entre os ambientes (BRONFENBRENNER, 2011).

Para que ocorram os processos proximais, cinco aspectos devem estar presentes simultaneamente: 1) a pessoa deve estar engajada em uma atividade; 2) a atividade deve ocorrer ao longo de um período extenso de tempo e com frequência regular; 3) a atividade deve se tornar progressivamente mais complexa; 4) as relações pelas quais os processos proximais se estabelecem devem ser recíprocas; e 5) os objetos e símbolos que compõem o ambiente físico imediato, onde são estabelecidos os processos proximais, devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação (COSCION *et al.*, 2018; PRATI *et al.*, 2008).

Pessoa é o indivíduo ativo e com atributos biopsicológicos que atuam no desenvolvimento e influenciam nos processos proximais, por intermédio de três características pessoais: a) disposições – motivações da pessoa em fazer algo, podendo ser geradoras (mantêm e sustentam os processos proximais) ou disruptivas (impedem ou interrompem os processos proximais); b) recurso – capacidade do indivíduo em engajar-se em processos proximais ativos de maneira efetiva; c) demanda – atributos que afetam o desenvolvimento por sua capacidade de provocar ou inibir reações dos ambientes sociais em que participa, podendo ser positivas ou negativas (BRONFENBRENNER, 2011; RAMADAS *et al.*, 2012; BENETTI *et al.*, 2013; FONTES; BRANDÃO, 2013; COSCIONI *et al.*, 2018).

A FIGURA 3 esquematiza estas características:

FIGURA 3 - CARACTERÍSTICAS DA PESSOA



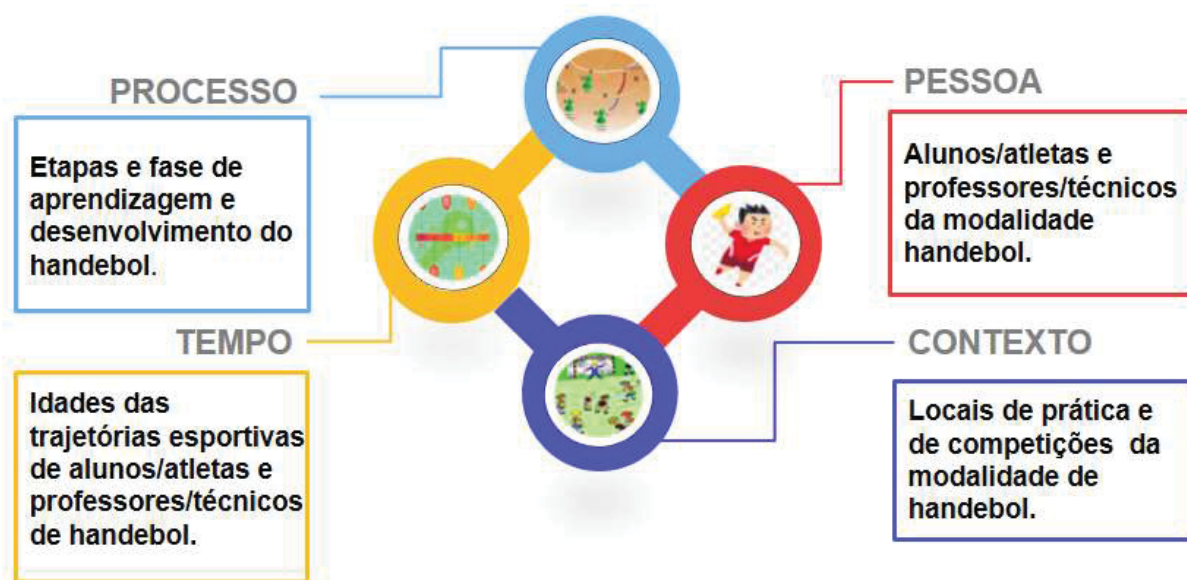
FONTE: Bronfenbrenner (2011); Ramadas *et al.* (2012); Benetti *et al.* (2013); Fontes e Brandão (2013); Coscioni *et al.* (2018).

O **Contexto** é explicado pela metáfora das “bonecas russas”, ou seja, é compreendido pelos ambientes imediatos ou remotos que influenciam no desenvolvimento da pessoa (FIGURA 3), sendo eles o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (RAMADAS *et al.*, 2012; FONTES e BRANDÃO, 2013; SANTOS *et al.*, 2017). Para compreender o indivíduo em desenvolvimento, as relações vividas e o ambiente devem ter significado para ele, assim fazendo com que permaneça e se envolva na atividade (BONFENBRENNER, 1996;2011).

O cronossistema diz respeito à dimensão **Tempo** no desenvolvimento da pessoa, representado pela estabilidade ou mudança na relação com os outros sistemas ao longo do tempo. O tempo é a integração dos sistemas que chamamos de cronossistema e possui três níveis: 1) *microtempo*, que se refere a continuidade x descontinuidade do tempo imediato em que os processos proximais se estabelecem; 2) *mesotempo*, que está relacionado à frequência e extensão de tempo (ex. dias e semanas) e 3) *macrotempo*, que corresponde aos acontecimentos históricos, onde a mudança ocorre no âmbito da ampla sociedade. (BRONFENBRENNER, 2011; FONTES; BRANDÃO, 2013; COSCIONI *et al.*, 2018).

Apresentada a teorização do modelo desenvolvido por Bronfenbrenner ao longo do tempo, traremos a proposta de sua utilização para o presente estudo, representada pela FIGURA 4:

FIGURA 4 - MODELO PPCT DA TBDH ELABORADO PARA O ESTUDO



FONTE: Souza (2022) adaptado de Santos (2016; 2021).

O **Processo** relaciona-se com as fases de aprendizagem e desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos e suas interações com os ambientes por meio dos processos proximais (díades, tríades, tétrades). A TBDH, em seu modelo PCCT, serve como ferramenta científica na elaboração de modelos específicos para cada realidade que o processo dentro desta pesquisa analisará, a partir da aprendizagem e do desenvolvimento esportivo de alunos/atletas e professores/técnicos (iniciação ao aperfeiçoamento) e suas interações com o ambiente. Serão abordadas as etapas e fases de aprendizagem e treinamento, além dos aspectos educacionais que surgem em detrimento da prática esportiva.

A **Pessoa**, para este estudo, será representada pelos alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba, participantes dos Jogos da Juventude do Paraná (JOJUP'S) e professores/técnicos de handebol de Curitiba. Serão relacionadas as características do indivíduo, assim como suas relações interpessoais e os aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

O **Contexto** está relacionado aos ambientes de aprendizagem do treinamento e de competição da modalidade e suas variações que ocorrem nos diferentes contextos (formais, não formais e informais). Os sistemas estão interligados e as relações que se estabelecem em cada um deles fazem parte do nosso dia a dia. Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica, Benetti *et al.* (2013) observam que o desenvolvimento humano é interativo e contextualizado e o indivíduo não é um ser passivo, mas interativo, copartícipe de seu desenvolvimento e dependente de outros que com ele interajam.

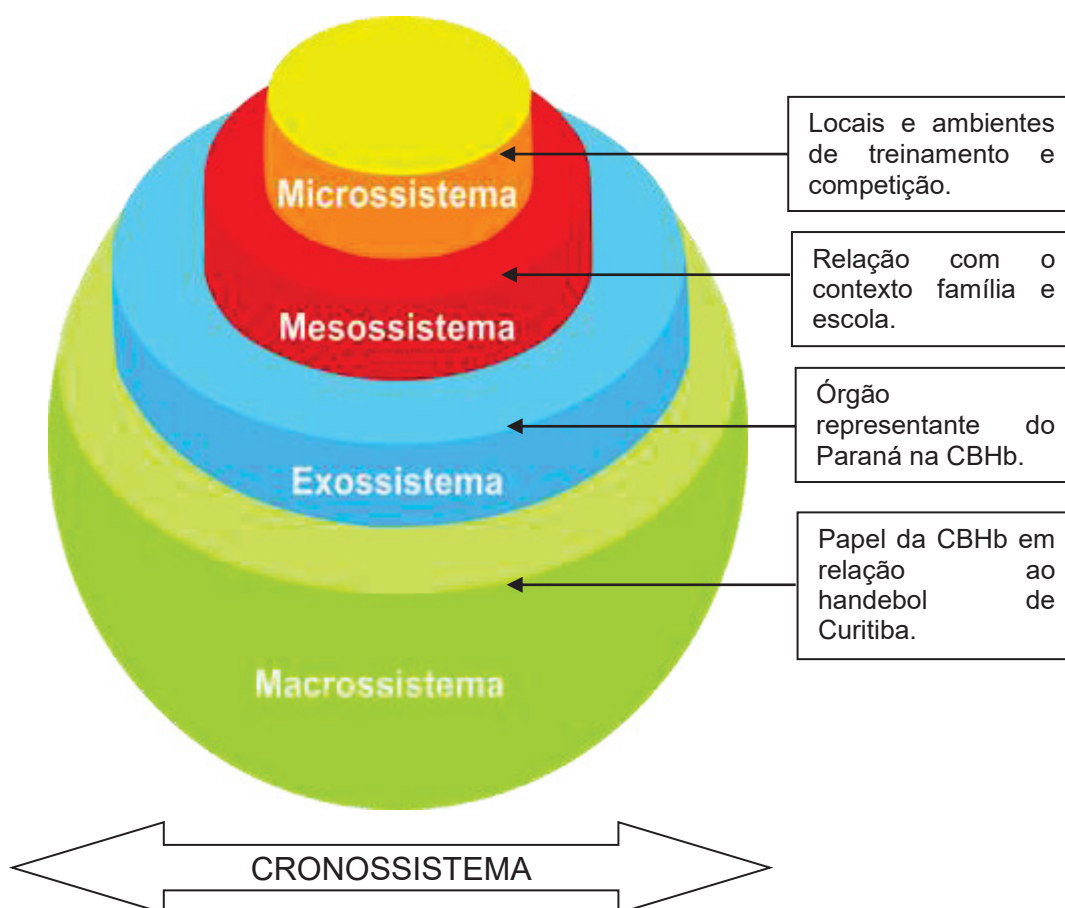
Portanto, o desenvolvimento do indivíduo não é consequência de resultados pré-estabelecidos, mas ocorre principalmente pelas suas características biológicas e psicológicas, além do componente social, onde padrões de comportamento de uma cultura podem não ser aplicados em outros contextos e outras realidades (BENETTI *et al.*, 2013).

Tendo em vista a interligação dos sistemas, a FIGURA 5 ilustra os ambientes de desenvolvimento ao longo do tempo e relaciona os quatro sistemas em que o atleta de handebol se inter-relaciona, além de levar em consideração o cronossistema.

No microssistema ocorre a relação direta do atleta com a família, amigos, professores/técnicos e escola. No mesossistema observa-se a interação do atleta

com os microsistemas, ou seja, tanto no microsistema como no mesossistema o aluno/atleta e o professor/técnico estão diretamente relacionados. No exossistema há outros ambientes que possam influenciar no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de maneira indireta, para este estudo a Liga de Handebol do Paraná (*LHPR*). No macrosistema há padrões culturais gerais que indiretamente estão presentes e afetam o atleta, aqui representados pelo papel da Confederação Brasileira de Handebol (CBHb) para o handebol de Curitiba. Nessa relação, o tempo referente ao cronossistema permanece vinculado às idades das trajetórias e práticas esportivas dos alunos/atletas e professores/técnicos a partir do ponto de vista histórico-evolutivo.

FIGURA 5 - SISTEMA DE ESTRUTURAS AGRUPADAS, INTERDEPENDENTES E DINÂMICAS CONSTRUÍDO PARA O ESTUDO



FONTE: Souza (2022) adaptado de Santos; Vagetti; Oliveira (2017); Santos (2021).

Seguimos apresentando a aplicação da TBDH nos esportes e para alunos/atletas e professores/técnicos, para futuramente discutirmos os dados coletados.

2.1.3 A Teoria Bioecológica e sua aplicação no esporte

A Teoria Bioecológica, por seu modelo PPCT e sua interdependência entre os sistemas, é um importante marco teórico para se estudar os contextos esportivos e sua influência sobre o desenvolvimento humano e esportivo dos alunos/atletas e professores/técnicos. O esporte, em virtude de toda sua construção histórica, visto como um fenômeno sociocultural, conforme já apresentado nos tópicos anteriores, consegue ter significados que atribuímos a ele (REVERDITO e SCAGLIA, 2020) e neste contexto, o atleta é ativo no seu processo de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado por ele.

Por isso, para Reverdito (2016, p. 82), o esporte “consiste em uma prática educativa concreta, cujo sentido *stricto sensu* é, de acordo com Bronfenbrenner (2011), tornar os seres humanos mais humanos”. Assim, vem crescendo o número de estudos que relacionam o esporte com a TBDH. Um dos grandes responsáveis pela aplicação da TBDH nos esportes e na educação física foi o professor Rui Jornada Krebs (1948-2010). Em 1994, ele inicia seus estudos sobre a TBDH e, em 1995, publica dois livros: “Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano” e o “Desenvolvimento humano: teorias e estudos”, os quais passaram a dar embasamento a muitas dissertações, teses e artigos científicos sobre o tema, no Brasil (COPETTI, *et al.*, 2020).

Os autores Vieira, Vieira e Krebs (1999) exploraram o curso de vida de um atleta de natação (talento esportivo) desde o contato com o esporte até as olimpíadas, utilizando o paradigma bioecológico para análise qualitativa do estudo. Evidenciaram uma forte relação de interdependência entre os contextos familiares e esportivos experimentados pelo sujeito e, ainda, as relações interpessoais ocorridas de forma positiva e duradoura, sendo a trajetória esportiva deste talento um processo único influenciado pelos contextos e as relações interpessoais.

Estudos sobre o desenvolvimento esportivo sob a ótica da teoria bioecológica foram surgindo e isso se sustenta pelo fato de o modelo responder às

necessidades da investigação, pois se estudam processos proximais que ocorrem ao longo do tempo, a relação de interdependência dos contextos e dos atributos pessoais (KREBS, 2009; RAMADAS *et al.*, 2012).

Nesta perspectiva, Vieira e Vieira (2000, 2001a, 2001b); Vieira, Vieira e Krebs (2003) investigaram o desenvolvimento do talento esportivo no atletismo com 38 pessoas, entre elas atletas (14), familiares (13), técnicos (7), diretores (3) e secretário de esporte (1). Os estudos evidenciaram que o talento é uma competência pessoal alcançada dentro do contexto esportivo, podendo se alicerçar em qualidades físicas e psicológicas que capacitam o talento a se chegar ao alto rendimento (VIEIRA; VIEIRA, 2001b; VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2003), ou ainda, uma estreita relação entre o *timing* vital e social⁹ (VIEIRA; VIEIRA, 2000) e, por último, que o desenvolvimento de cada talento é um processo único ao longo do tempo, sendo dependente de estruturas administrativas (VIEIRA; VIEIRA, 2001a).

Já Folle, Nascimento e Souza (2015) apresentam um estudo singular sobre o ambiente esportivo de um clube de basquetebol feminino, utilizando-se de pesquisa qualitativa. O contexto foi a análise de um microssistema composto por um clube de basquete com tradição de sucesso reconhecido na formação de atletas de basquetebol feminino, no estado de Santa Catarina. Os participantes (colaboradores) da investigação foram três treinadores das equipes femininas e dois dirigentes esportivos da instituição. Os autores concluem que há estreita relação entre os quatro níveis do contexto ecológico e a interferência do percurso histórico e social na sua constituição, estrutura e finalidades, influenciando consequentemente o processo de formação esportiva.

Os estudos citados comprovam que a TBDH é um referencial que permite analisar as influências no desenvolvimento humano e esportivo de alunos/atletas e professores/técnicos, assim como suas interações com os contextos ao longo de sua vida e que a TBDH dá sustentação para uma análise sobre essas influências e interações. O estudo de Santos *et al.* (2020) sobre as trajetórias no atletismo a partir do Modelo Bioecológico, com 20 atletas, sendo que 10 alcançaram o alto rendimento e 10 não alcançaram, comprovaram que, independentemente do nível esportivo alcançado pelos atletas, o esporte contribui para o desenvolvimento esportivo e pessoal.

⁹ *Timing* vital está relacionado com o tempo de vida e o *timing* social se relaciona com o tempo de brincar ou de praticar esportes.

Outros estudos tiveram uma abordagem sistemática sobre esporte e TBDH, como o realizado por Rother e Mejia (2015), em revisão bibliográfica sobre uma análise da aplicabilidade da TBDH no esporte, encontrando quatro artigos que apresentam a Teoria Bioecológica relacionada ao esporte: Krebs *et al.* (2008), Krebs *et al.* (2011), Ramadas *et al.* (2012) e Fontes e Brandão (2013).

Domingues e Gonçalves (2014) apresentam uma revisão sistemática da Teoria Bioecológica e as ciências do esporte com 23 artigos selecionados após as etapas da revisão para serem analisados. Uma das conclusões sobre a aplicabilidade da teoria bioecológica foi que a “interação entre as características da pessoa, processo, contexto e tempo é o modelo mais eficiente para estudar a disposição do adolescente para o esporte [...]”. (DOMINGUES; GONÇALVES, 2014, p. 149).

O mais novo estudo sobre uma revisão acerca do tema é o de Santos *et al.* (2019), onde os autores trouxeram uma proposta integrativa sobre a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner aplicada ao esporte, entre os anos de 1999 e 2019. Após encontrarem 19.105 referências, selecionaram 38 delas, sendo 24 artigos e 14 dissertações e teses, nas quais relacionam a Teoria Bioecológica e os seguintes esportes: atletismo, natação, tênis, basquete, futebol, ginástica rítmica, voleibol e luta olímpica, sendo atletismo e basquete os mais estudados. Entretanto, nenhuma delas fala sobre o handebol.

Vale destacar o estudo de Szeremeta *et al.* (2020), que apresentou o percurso metodológico para construção e validação interna de um instrumento avaliativo para a investigação da carreira esportiva para atletas. Podemos considerar que a criação deste instrumento é importante para o entendimento do Modelo Bioecológico também na pesquisa quantitativa, uma vez que grande parte dos estudos que relacionam o esporte com a Teoria Bioecológica são qualitativos.

Portanto, a TBDH vem se mostrando valorosa para os estudos no âmbito esportivo, pois o indivíduo não se desenvolve de maneira isolada, mas é influenciado pelas relações interpessoais e pelos diferentes contextos ao longo da sua vida. Por este motivo, os estudos da TBDH com jovens atletas serão abordados no próximo tópico.

2.1.4 A Teoria Bioecológica e sua aplicação no desenvolvimento de jovens atletas

Percebendo o jovem atleta, no caso deste projeto atleta de handebol, como sendo a peça principal diante das interações que acontecem em seu desenvolvimento, foram surgindo estudos sobre os atributos e disposições pessoais. Krebs, Copetti, Serpa e Araújo (2008) avaliaram as disposições pessoais de tenistas jovens sob quatro categorias: engajamento, permanência, abandono e reorganização das ações, sendo que, conforme os resultados, se fez necessário utilizar os fatores de interação da TBDH e concluíram, além destas interações, que qualquer avaliação de atributos pessoais de tenistas jovens dependerá da continuidade e descontinuidade das disposições pessoais, além dos relacionamentos estabelecidos no microssistema, sendo o técnico/professor um dos responsáveis por essa continuação.

Já Krebs *et al.* (2011) analisaram as disposições de adolescentes na prática esportiva com base na TBDH e observaram que não há relação entre as escolhas dos motivos com o sexo dos participantes e com as características dos contextos da prática esportiva. Concluíram que, para estudar estas disposições à prática esportiva, é mais eficaz um modelo de pesquisa que considere a interação entre as características da pessoa, contexto e tempo.

Os autores Folle, Ramos e Nascimento (2015) entendem que iniciativas de pesquisa que destaquem os atributos pessoais dos atletas de elite e/ou atletas de treinamento são apresentadas como um desafio difícil para quem busca entender de que modo características biopsicológicas podem inibir ou promover o desenvolvimento de uma carreira esportiva. Por isso, em seus estudos examinaram os atributos pessoais de 31 atletas de basquete feminino que participam de divisões esportivas juvenis no estado de Santa Catarina e os resultados encontrados revelaram que a detecção de atletas de basquete é feita com base em demandas positivas (biótipo), enquanto a seleção delas prioriza a demonstração de recursos ativos (físicos, técnicos e táticos), habilidades e gerar provisões (motivação, determinação). As informações relatadas pelas atletas revelaram que influências sociais (convite de colegas e técnicos) eram decisivas para a entrada no treino de basquete e as razões pessoais foram decisivas para sua permanência,

desenvolvimento e crescimento no esporte, questões esportivas e outras esferas da vida pessoal foram responsáveis por retirada temporária¹⁰.

Além dos aspectos pessoais descritos até aqui, estudos sobre os aspectos ambientais foram observados. Domingues e Gonçalves (2013) investigaram as características dos fatores ambientais que influenciam a estrutura do esporte entre os jovens e também descreveram a influência dos pais no desenvolvimento do jovem atleta, sendo que a análise demonstrou que: a) o clube (estrutura e organização) molda o comportamento dos jovens em relação aos objetos sociais; b) os pais desempenham um papel importante como socializadores em ambientes competitivos e c) os pais têm consciência da sua influência nas atitudes e comportamento dos filhos.

O estudo de como os pais entendem o esporte moldando as relações familiares e as práticas parentais foi apresentado por Dorch, Smith e McDonough (2014), no qual foram examinadas quatro famílias durante os 15 meses iniciais da participação esportiva organizada da criança. Os resultados mostraram que o esporte juvenil oferece oportunidades de interação familiar e molda a comunicação familiar, assim como, com este engajamento dos pais, passaram a utilizar o esporte como meio para se ensinar lições de vida.

Um estudo qualitativo foi delineado por Folle *et al.* (2017) a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Participaram 31 atletas do sexo feminino e dois treinadores das categorias de formação de um Clube de Basquete do estado de Santa Catarina. Os resultados revelaram que as atividades molares¹¹ vivenciadas pelas atletas de basquetebol correspondem tanto ao treinamento físico, quanto ao treinamento técnico-tático, possuindo ambos persistência temporal e significado para treinadores e atletas. Segundo o estudo, as relações interpessoais são importantes para o sucesso do contexto no desenvolvimento das atletas, em competições de categorias de base e, ainda, que a relação ao longo do tempo entre as atletas e entre as atletas e seus treinadores, tem influência nos resultados alcançados.

¹⁰ A retirada temporária do esporte é motivada pelas disposições disruptivas que podem ser: lesões, dedicação aos estudos, doenças na família ou mudança para outra cidade, troca do treinador ou interesse em outros esportes.

¹¹ As atividades molares são consideradas um dos aspectos mais importantes, imediatos e significativos no processo de desenvolvimento humano ocorrido em um microssistema, visto que englobam requisitos e características do ambiente que provocam, instigam e transformam esse processo (FOLLE *et al.*, 2017).

Santos, Carvalho e Gonçalves (2018) apresentam um estudo quantitativo sobre as ecologias de prática esportiva que são vistas como um fator importante para estimular experiências positivas de jovens atletas. O estudo foi realizado em Portugal, onde as escolas e clubes desportivos têm uma organização semelhante no que diz respeito à especialização, treinos e competições semanais. Os participantes foram 325 atletas de esportes escolares (249 homens, 76 mulheres, $13,0 \pm 2,1$ anos; faixa 13-17 anos), participantes de diversas modalidades esportivas (handebol, voleibol, basquete, futsal, futebol, ginástica, badminton, natação e tênis) e que haviam se envolvido com a prática de esportes por $4,8 \pm 3,3$ anos. Concluíram que climas ecológicos, onde treinadores e colegas desempenham um papel decisivo, afetam e moldam as experiências dos jovens e que os professores/técnicos devem estar atentos aos possíveis efeitos que ocorrem para a promoção de uma cidadania saudável com a ajuda do esporte.

Portanto, verificou-se naqueles estudos que a aplicação da TBDH auxiliou para melhor entender o desenvolvimento humano no contexto esportivo, e, por isso, o presente estudo terá como marco teórico a TBDH, usando o modelo PPCT. Com o intuito de compreender melhor a modalidade do handebol como contexto esportivo, no próximo tópico será apresentada a história da modalidade.

2.2 EDUCAÇÃO, ESPORTE E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

Muitas vezes, quando se pensa em educação remete-se às práticas educativas estabelecidas na escola ou na família, entretanto, a educação está presente nos diferentes contextos em que o ser humano está inserido, por não existir uma forma única ou um único modelo de educação (LIBÂNEO, 2005; BRANDÃO, 2007).

Nesta mesma linha, para Freire (2020), o termo educação se mostra como um processo permanente e não só como prática educativa, igualmente como prática social, pois as relações estabelecidas nos contextos por múltiplas atividades, se constituem em contextos educativos em si mesmos. Por isso, tendo em vista que a educação é um processo permanente e se desenvolve nos diferentes contextos em que o ser humano está inserido, neste estudo será apresentada a discussão em torno da educação e do contexto esportivo.

O novo conceito de esporte surge, em 1978, com a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO, onde se estabeleceu a prática esportiva como um direito de todos, sendo o esporte visto como um patrimônio da humanidade (BARROSO e DARIDO, 2006; TUBINO, 2010). A ampliação desse conceito coloca o esporte a serviço do desenvolvimento humano e da cidadania por seus princípios: a cooperação; a participação, a coeducação, a totalidade, a emancipação e o regionalismo (BARBIEIRI, 2007; UNESCO, 2015).

No Brasil, a prática do desporto é assegurada pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 217:

É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;

IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional (BRASIL, 1988, s/p, grifos nossos).

Verifica-se, na CF/88, que o conceito de esporte também se amplia para além do rendimento, e começa a se estabelecer em outras manifestações, como o desporto educacional. A Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, também chamada de Lei Pelé, estabelece normas gerais sobre o esporte no Brasil, onde amplia esta divisão para desporto participação e formação e, em seu artigo 2º, elenca os princípios fundamentais¹² como direito individual. Estas divisões são significativas, uma vez que tanto a CF/88 quanto a Lei Pelé, estabelecem a destinação dos recursos públicos como prioridade para o desporto educacional, e trazem a educação como um dos princípios para o desenvolvimento integral do indivíduo como ser autônomo e participante (BRASIL, 1988; BRASIL, 1998).

Assim como no ordenamento jurídico brasileiro, alguns autores indicam divisões do esporte. O professor Tubino (2010) entende o esporte como direito de todos e se manifesta em três dimensões. O QUADRO 1 contém as dimensões, bem como as manifestações propostas pelo professor. A dimensão esporte–educação se

¹² O artigo 2º da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, estabelece os princípios da: soberania, autonomia, democratização, liberdade, do direito social, diferenciação, identidade nacional, educação, qualidade, descentralização, segurança e eficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615compilada.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

manifesta em esporte educacional e esporte escolar; já esporte-lazer em esporte, lazer, de participação ou de tempo livre; e, por último, esporte–desempenho ou rendimento, que se manifesta em esporte de rendimento ou de alto rendimento.

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DAS MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS

Dimensões	Manifestações esportivas	Objetivos	Características e público-alvo
Esporte- educação	Esporte educacional	Participação, coparticipação, coeducação, corresponsabilidade e inclusão.	Regras adaptadas aos princípios estabelecidos e premiação adaptadas as premissas educativas, destinadas a crianças, adolescentes e jovens em período de formação, dentro e fora da escola.
	Esporte escolar	Desenvolvimento dos jovens mais aptos ao esporte, sem perder de vista a formação para cidadania.	Regras normais da entidade, valorização da formação integral e de competições esportivas em dosagens adequadas; destinados a jovens com mais habilidades esportivas.
Esporte – lazer	Esporte lazer, de participação ou de tempo livre	Entretenimento e vida ativa (saúde).	Regras normais das entidades (federações), criadas ou adaptadas às circunstâncias; pode ser praticado sem adversário (ex. ciclismo, skate, etc.); destinado a todas as pessoas, independentemente de faixa etária.
Esporte de desempenho ou de rendimento	Esporte de rendimento ou de alto rendimento	Vitória, sucessos, conquistas esportivas, recordes, prêmios e valorização pessoal.	Regras oficiais e institucionalizadas; muitas vezes praticado profissionalmente; dirigido por entidades como confederações e federações; destinados principalmente a talentos esportivos adequados a cada modalidade.

FONTE: Tubino (2010).

Verifica-se que as dimensões propostas por Tubino (2010) servem para distinguir os diferentes contextos em que são praticados os esportes com objetivos, características e públicos-alvo específicos e estão de acordo com a divisão estabelecida pela Lei Pelé. Essa diferenciação do conceito do esporte surge, segundo Bracht (2011), devido à esportivização da cultura corporal do movimento e, por essa razão, passou-se a classificar o esporte.

Há algumas discussões em torno dessa tríade proposta por Tubino (2010), e Bracht (2011) não corrobora com essa divisão, pois segundo ele, a atividade educativa está manifestada nos diferentes tipos de prática, por isso ele classifica em esporte alto rendimento ou espetáculo e em esporte enquanto atividade de lazer.

Essas classificações são essenciais para que se observe a multiplicidade do fenômeno esporte e, primordialmente, que ele vai além do esporte rendimento.

Tendo em vista essas multifacetadas, Galatti *et al.* (2018) entendem que vivemos o momento de passagem do esporte moderno para o contemporâneo e se desenvolve em diversos cenários, com diferentes personagens e significados. Por isso, os autores dividem o esporte contemporâneo em sete grupos: profissão, representação, saúde, estética, lazer, socialização e educação, podendo haver uma inter-relação entre eles, uma vez que os significados não são isolados e nem estáveis.

Apesar dessa divisão, os autores trazem uma característica considerável sobre os significados dados à prática esportiva. Além da busca pelas redes de relacionamento e de integração social, sempre há um componente educacional. E isso ocorre pelo fato de o esporte ser um espaço de constantes processos de educação e socialização (GALATTI *et al.*, 2018).

Já Furtado e Borges (2019) trazem uma classificação muito parecida com a de Tubino (2010), sendo: esporte educacional, esporte espetáculo e esporte opcional. Ao esporte educacional compreende desenvolver competências e habilidades das várias dimensões do ser humano com o auxílio de um processo organizado e com a presença de um mediador, podendo ser um professor, treinador ou até mesmo um instrutor. Já no esporte espetáculo é observado o aspecto do rendimento técnico. E, por fim, no esporte opcional se encontra a dimensão do lazer e não é observada a figura do mediador, se caracterizando sobretudo como uma atividade consensual, de normas e regras esportivas definidas entre os próprios sujeitos.

Verifica-se, portanto, que para o fenômeno esporte, em todas as classificações (divisões) trazidas à luz, a educação permeia o contexto esportivo, seja como dimensão (TUBINO, 2010; GALATTI *et al.*, 2018; FURTADO e BORGES, 2019) ou como aspecto intrínseco de toda a prática esportiva (BRACHT, 2011). Pensando nesta divisão e na contribuição do esporte para a formação cidadã dos indivíduos, fazendo uso das práticas esportivas, temos os diferentes contextos educacionais em que ele se desenvolve: formal, não formal e informal.

A educação formal tem objetivos claros e específicos em relação ao ensino e à aprendizagem. É estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo dependente de uma diretriz curricular que é normatizada por leis e fiscalizada pelos órgãos ligados ao Ministério da Educação, e o ambiente em que

se desenvolve este tipo de educação é o território escolar (GADOTTI, 2005; GOHN, 2006; LIBÂNEO, 2018).

Portanto, um contexto esportivo formal tem seus espaços dentro das escolas, com objetivos educacionais específicos, tendo uma ação intencional, institucionalizada, estruturada e sistemática (REVERDITO; SCAGLIA, 2020). E é nesse contexto formal, ou seja, nas aulas de Educação Física, que muitas vezes o atleta tem seu primeiro contato com o esporte, considerando que, na estrutura educacional brasileira¹³, a educação escolar se divide em: educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e ensino superior. Na educação básica a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) unifica o ensino em todo o território nacional (BRASIL, 2017) e a Educação Física é um componente curricular da área de Linguagens e dividida por unidades temáticas, sendo o esporte uma destas unidades.

No ensino fundamental a Educação Física está assegurada enquanto componente curricular, porém no Ensino Médio apenas Matemática e Língua Portuguesa se mantiveram como componentes obrigatórios, a Educação Física passa a ser ofertada como estudo e prática dentro da área do conhecimento por meio dos currículos itinerantes, ou seja, ela pode não ser ofertada no Ensino Médio (BELTRÃO, TEIXEIRA, RAFAEL, 2020).

O handebol que está dentro da unidade temática esporte, segundo Silva *et al.* (2011), é um esporte tipicamente escolar, ou seja, desenvolvido nas aulas de Educação Física, no contexto formal, razão pela qual os contextos não formais são de suma importância para a continuidade do processo de formação esportiva do atleta.

Pois bem, em relação à definição e ao contexto da educação formal, os autores trazem a organização sistemática dentro da instituição escolar, independentemente do nível, mas a discussão gira em torno dos contextos em que se desenvolve a educação não formal.

Para Gadotti (2005, p. 2) “a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” e para Libâneo (2018, p. 81 e 82) “seriam atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estrutura e sistematização, [...]”. Verifica-se que tanto a educação formal como a não formal são

¹³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

desenvolvidas com intencionalidade, o que difere é o sistema educativo regrado (TRILLA, 2008).

A educação não formal é importante para o processo de formação do indivíduo, uma vez que se desenvolve para a construção da cidadania, tornando-o cidadão do mundo e seus objetivos são alcançados *a posteriori*, pois o processo educativo é construído recorrendo ao processo interativo (GOHN, 2006;2014).

Em relação ao contexto em que esta prática é desenvolvida, Gohn (2006, p. 29) entende que “os espaços educativos se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas [...]”, posto que, para a autora, a educação não formal se aprende no “mundo da vida” (GOHN, 2014). Todavia, autores como Gadotti (2005), Trilla (2008) e Libâneo (2018), não concordam com a ideia de que a educação não formal se desenvolva fora dos muros da escola.

Para Gadotti (2005) temos múltiplos espaços da educação não formal como: ONG's, igrejas, sindicatos, partidos, mídia, associações de bairros, assim como as próprias escolas. Trilla (2008) entende que a discussão não deve ser sobre a educação não formal se desenvolver dentro ou fora da escola, mas sim sobre se incluir ou não em um sistema educativo regrado. Já Libâneo (2018) entende que a educação não formal pode, sim, se desenvolver dentro da escola, por intermédio das atividades extracurriculares, que desenvolvem conhecimentos complementares aos trabalhados na educação formal, ou seja, o que ocorre na escola é um intercâmbio entre a educação formal e a não formal.

Salientamos esta troca de conhecimento entre os dois contextos, quando o ingresso do aluno/atleta para uma atividade esportiva extracurricular (escola, clubes, entre outros) pode ocorrer após seu contato com o esporte nas aulas de Educação Física. E é isso que ocorre com a modalidade de handebol em Curitiba, onde os alunos/atletas procuram a atividade extracurricular ofertada em sua escola e, ao final do Ensino Médio, encontram dificuldades em praticar a modalidade em outros contextos de educação esportiva não formais, como os clubes esportivos. É por essa razão que a educação esportiva formal deve ser fortalecida e assegurada e a educação esportiva não formal deve ser incentivada em Curitiba.

Por último, temos a educação informal, na qual os contextos são chamados de ambientes espontâneos e têm como objetivo a socialização dos indivíduos, onde

as relações estabelecidas entre o ambiente e as características socioculturais do indivíduo podem afetar e influenciar na sua educação (GONH, 2006; LIBÂNEO, 2018). A prática esportiva estabelecida no contexto informal tem pouca organização e sistematização, entretanto apresenta uma forte relação com o ambiente sociocultural mediante as relações estabelecidas entre os indivíduos e grupos (REVERDITO; SCAGLIA, 2020).

Pode-se dizer que são práticas esportivas de rua, que podem ser exemplificadas com práticas desta natureza em três países: nos Estados Unidos, o basquete é praticado nas ruas e em muitas casas se observa a existência de tabelas de basquete, onde pais e filhos brincam. No Brasil, o esporte que cumpre esta função social é o futebol, que nem de trave precisa para ser jogado, pois os praticantes improvisam o gol, e até mesmo a bola, com qualquer material. Já na Dinamarca, o handebol é jogado ao ar livre, em rodinhas (como o futebol é brincado no Brasil) (GOZZER, 2015) e, segundo o treinador de handebol dinamarquês Mortan Soubak, em entrevista para Franchescini (2015, s/p), “o negócio é que na mídia só tem o futebol. Aqui na Dinamarca, por exemplo, você tem de oito a dez jogos de handebol na TV por semana”.

Em razão da extensa discussão em torno da conceituação do fenômeno esporte e de seus contextos é que será apresentada, a seguir, a organização educacional do esporte e o handebol e sua história.

2.2.1 Organização Educacional do Esporte

No Brasil é direito¹⁴ das crianças, adolescentes e jovens o acesso ao esporte, sendo dever do Estado se organizar para fazer cumprir esse direito. A

¹⁴Direito este garantido pela Constituição Federal, em seu art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Pela Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da criança e do Adolescente), no art. 4: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (grifo nosso).

E também pela Lei nº 12.952/2013 (Estatuto da Juventude), no art. 28: “O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação. Parágrafo único. O direito à prática desportiva dos adolescentes deverá considerar sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.”

organização esportiva do Brasil, até 2018, era regida pelo Ministério de Esporte. No entanto, com a mudança de governo, o órgão foi extinto e, desde 2019, o Ministério da Cidadania, por meio da Secretaria Especial do Esporte, absorveu esta função, conforme demonstra a FIGURA 9.

A referida Secretaria, por sua vez, se divide em outras seis Secretarias: a) Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR), que executa ações para fortalecer o esporte competitivo e dar suporte aos atletas nacionais pelos comitês; b) Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), que tem competência na formulação e a implementação de programas esportivos-educacionais, de lazer e de inclusão social, em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal; c) Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor (SNFDT), que planeja, elabora, acompanha e implementa políticas públicas para o futebol profissional e amador, masculino e feminino, além de promover a defesa dos direitos do torcedor; d) Secretaria Nacional de Incentivo e Fomento ao Esporte (SENIF), que acompanha e monitora os resultados obtidos nos projetos esportivos e paraesportivos, financiados mediante incentivos fiscais; e) Secretaria Nacional do Paradesporto (SNPAR), que tem como objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência à prática esportiva em todas as suas manifestações e f) Autoridade Brasileira de Controle e Dopagem (ABCD) que tem por finalidade fomentar a igualdade, a justiça e a saúde dos atletas, com a intervenção da consolidação da cultura antidopagem (BRASIL - Ministério da Cidadania, 2021).

FIGURA 6 - FLUXOGRAMA ORGANIZAÇÃO ESPORTIVA NO BRASIL



FONTE: Brasil – Ministério da Cidadania (2021)

A Secretaria Especial do Esporte é responsável por construir uma Política Nacional do Esporte e, em 12 de setembro de 2019, em reunião com o Conselho Nacional do Esporte (CNE), foram aprovados o Plano Nacional do Esporte (PNE) e a Política Nacional de Infraestrutura do Esporte (PNIE). Apesar da aprovação do PNE, este precisou passar por ajustes e ainda não foi encaminhado ao parlamento. Já a PNIE teve sua aprovação no parlamento em 21 de novembro de 2019, pela Resolução nº 1 (BRASIL - Ministério da Cidadania, 2021).

O novo PNE ainda não passou pela aprovação do parlamento, mas já existem debates sobre os papéis do esporte educacional e de alto rendimento. A discussão gira em torno da preocupação com os desejos de quem pratica esporte e não se enquadra no alto rendimento. Segundo o Presidente da Confederação Brasileira de Desporto Escolar (CBDE), Antônio Hora, o uso do esporte como hipercompetitividade tem que ser evitado, devendo ser feito um paralelo com a replicação de ações e condutas que estimulem e motivem as crianças e jovens do esporte educacional para a prática esportiva (RODRIGUES, 2020).

A atual PNIE visa a democratização e a universalização ao acesso ao esporte, entretanto, apesar de ratificar a prioridade de recursos para o esporte educacional e em alguns momentos para o alto rendimento, não deixa de lado a disponibilidade de recursos para o desporto participação e o de formação (BRASIL - Ministério da Cidadania, 2021).

2.2.2 Handebol e sua história

Há alguns relatos históricos sobre o surgimento do handebol, mas não se tem uma data ou um acontecimento específico. Existem relatos que em 600 a.C., um jogo chamado *Urânia*, descrito no livro *Odisseia* de Homero, utilizava uma bola do tamanho de uma maçã e passes eram realizados entre os jogadores, sem a existência, porém, de balizas. Outros jogos com características semelhantes ao handebol atual apareceram como o *Haandbold* na Dinamarca, entre 1948 e 1988, e o *Hazena* na Tchecoslováquia, entre 1892 e 1905 (VIEIRA e FREITAS, 2007; ABREU e BERGAMARSCHI, 2015).

No entanto, a grande mudança em relação ao nascimento do esporte atualmente chamado handebol começou com o alemão Karl Schelenz, conhecido

como o pai deste esporte, que levou de sua missão na América do Sul pela marinha alemã, para Max Heiser, a ideia de um jogo chamado *Balon Uruguaio*. A partir daí, surge o handebol de campo, que utilizava as mesmas medidas do campo de futebol (ABREU; BERGAMARSCHI, 2015; FIGUEIREDO; HELEGDA, 2017).

Já Ferreira (s/d) apud Reis (2012), apresenta a versão de que o handebol de salão surgiu antes do de campo, com regras similares às atuais como “a permissão do passo da bola sem drible por, no máximo 5 segundos; a existência de uma área circular medindo 6 metros; sete jogadores por equipe; e a permissão para o drible”. É importante destacar que este jogo ficou limitado aos países escandinavos e suas regras foram internacionalizadas e unificadas somente em 1934.

Entre os anos de 1938 e 1966, o handebol era jogado de duas maneiras: em campo com onze jogadores e em salão com sete jogadores. Um dos motivos para a transição do handebol de campo para o de salão foi a popularização do futebol e outro, pelas condições climáticas adversas. Com os invernos rigorosos e a falta de campos, o handebol de campo foi perdendo o seu espaço (FIGUEIREDO; HELEGDA, 2017). Em 1936, nas Olimpíadas, se jogou o handebol de campo e, após esta data, o esporte se tornou demonstrativo.

O handebol de salão, como era chamado, após algumas tentativas frustradas em Congressos Olímpicos (1927, 1930 e 1949), só conseguiu seu lugar nas Olimpíadas após o Congresso de 1965. Desta maneira, foi colocado na lista para estreia nas Olimpíadas de Munique em 1972, na categoria masculina. O handebol feminino só obteve seu lugar nos jogos em 1976, em Montreal (NUNES e ROCHA, 2017).

Portanto, não há um fato ou data específica para o nascimento do handebol, porém se entende que sua história tem forte ligação com o continente europeu, já que as primeiras competições e órgãos que cuidam do esporte surgiram em países daquela região (NUNES e ROCHA, 2017). Em relação aos demais jogos coletivos tradicionais¹⁵, o handebol é o mais jovem e no Brasil sua prática é recente (AMORIN, 2017). Em 1931, foi trazido ao Brasil por imigrantes alemães e na década de 60 fica restrito ao estado de São Paulo, até o francês Auguste Listello apresentá-lo para outros estados. Em 1954, foi realizado o I Torneio Aberto de Handebol (de

¹⁵ Jogos coletivos tradicionais: futebol, voleibol e basquete.

salão) pela Federação Paulista de Handebol, criada em 1940 para atender ao handebol de campo (REIS, 2012; FPHb¹⁶, 2015; *LHPR*¹⁷, 2014).

O handebol foi institucionalizado no Brasil em 1979, com a criação da CBHb, mas, antes de sua criação, o esporte já estava nas escolas e incluído pelo MEC, em 1971, como modalidade esportiva nos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's) e nos Jogos Universitários Brasileiros (JUB's). Assim, o esporte foi se disseminando e campeonatos brasileiros adultos foram surgindo, em 1974, no masculino e, em 1978, no feminino (REIS, 2012; FPHb, 2015).

Clair (2018) divide o handebol brasileiro em quatro momentos, sendo os três primeiros já descritos anteriormente e agora retomados. O primeiro momento corresponde à chegada ao Brasil pelos imigrantes alemães em 1930; o segundo, é marcado pela criação, entre 1931 a 1970, da Federação Paulista de Handebol e a realização do I Torneio Aberto de Handebol (de salão); o terceiro momento diz respeito à entrada do handebol nos JEB's e à criação da CBHb, entre 1970 e 1992; e o quarto e último momento vai de 1992, ano em que o Brasil estreou nos Jogos Olímpicos, no masculino, até os dias atuais, caracterizados pelo destaque mundial das seleções masculinas e femininas.

Bons resultados nos Jogos Olímpicos a partir do ano 2000, a conquista do título do Campeonato Mundial Feminino em 2013, na Sérvia (REIS, 2012; CLAIR, 2018), e boas colocações nos campeonatos mundiais, como por exemplo, o 9º lugar da seleção masculina, em 2019, e a classificação das seleções feminina e masculina para as Olimpíadas de Tóquio (2021), contribuíram para esta ascensão brasileira.

O continente europeu, berço do handebol, concentra as melhores competições e os melhores resultados em nível mundial e, assim, possibilita melhores condições para os alunos/atletas praticarem o esporte. O Brasil, ainda está distante de alcançar a tradição que os europeus têm no handebol, pois culturalmente somos o país onde o futebol ainda é o esporte que nos identifica interna e externamente. Outro elemento a considerar é a dificuldade que existe para massificar o esporte, especialmente devido ao fator financeiro e à pouca estrutura (ANDRES; GOELLNER, 2018), além da falta de divulgação e da falta de grandes eventos para expor a modalidade à população em geral (FRANCESCHINI, 2015).

¹⁶ FPHb – Federação Paulista de Handebol

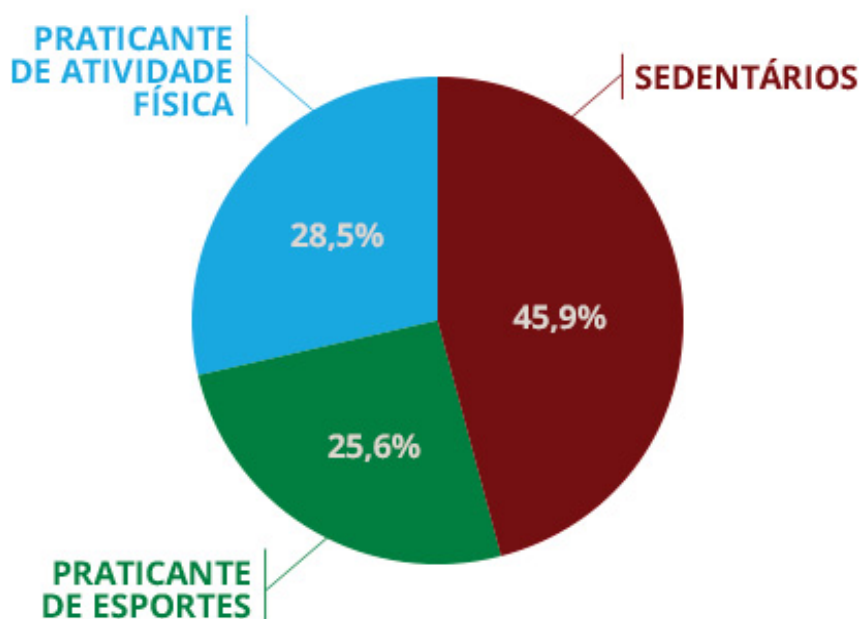
¹⁷ *LHPR* – Liga de Handebol do Paraná – órgão que responde pelo handebol perante a Confederação Brasileira de Handebol (CBHb)

Apesar disso, é inegável o crescimento que o handebol teve nessas últimas décadas, mesmo que se enfrentem barreiras para sua profissionalização no Brasil, que os adolescentes não tenham alternativas para a prática e que inexistam ações que promovam o esporte para além da escola.

A aparente evolução do handebol no Brasil ocorre devido aos esforços de alguns treinadores, atletas e dirigentes, ainda de maneira rudimentar em relação à gestão, à estrutura e às políticas específicas para o handebol, além da transferência de jogadores brasileiros para equipes europeias (RUDNEY, 2014; NUNES e ROCHA, 2017; LIMA, 2018).

Em 2016, foi lançado um Diagnóstico Nacional de Esporte - DIESPORTE pelo extinto Ministério do Esporte, no qual foi analisado o perfil dos brasileiros em relação à prática de esporte, à atividade física e ao sedentarismo (FIGURA 6).

FIGURA 7 - PERFIL DOS BRASILEIROS EM RELAÇÃO À PRÁTICA DE ESPORTE, À ATIVIDADE FÍSICA E AO SEDENTARISMO



FONTE: DIESPORTE (2016).

A amostra foi realizada com 8.902 pessoas, entre 14 e 75 anos, e o que ficou demonstrado é que desta população, apenas 25,6 % praticam algum esporte e, destes, apenas 1,6% praticam o handebol, tornando-o o décimo esporte mais praticado entre a população em geral. Em relação à faixa etária de 15 a 19 anos,

idade considerada escolar, o diagnóstico apontou que apenas 4,3% praticam o handebol, sendo o sexto esporte mais praticado (DIESPORTE, 2016).

TABELA 1 – DIVISÃO POR IDADE DOS ESPORTES MAIS PRATICADOS EM 2013



FONTE: DIESPORTE (2016).

Conforme os dados, algumas afirmações são equivocadas como, por exemplo, a de Oliveira (2012) que coloca o handebol no Brasil como “um dos esportes de quadra mais praticados por crianças e jovens [...]”. Se os dados forem comparados em relação aos esportes de quadra, o handebol se posiciona à frente apenas do basquetebol. Ao invés disso, o que se percebe na realidade do handebol no Brasil segue em direção oposta. Diante desta problemática, em relação ao amadorismo do esporte, um fato chama atenção e se alinha com Uezu (2014) e Lima (2018) colocando que o handebol se desenvolve em grande parte no contexto escolar (KRAHENBÜHL *et al.*, 2018).

No estudo sobre o mapeamento da cultura físico-esportiva do handebol, Silva *et al.* (2011, p. 139) concluíram que o handebol é um esporte tipicamente escolar quando declaram: “[...] pode-se afirmar que o handebol é uma atividade típica da cultura escolar, na medida em que é praticado fundamentalmente nas aulas

de educação física, em contraste com a prática nos espaços e tempos não escolares”. Portanto, o handebol em nível escolar é ponto de partida para muitos alunos/atletas, sendo nesta fase que os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais podem influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos/atletas e ir formando cidadãos para o mundo. Segundo Greco e Fernández (2012, p. 21), “por meio da prática do esporte, a pessoa aprender a ser, a conhecer, a fazer, a conviver: em síntese, aprende-se a aprender para ser um cidadão ativo e compreender o seu destino”.

Sendo assim, o handebol no Brasil ainda não tem uma estrutura que o torne um esporte de excelência e muito do que foi conquistado se deve a ações pontuais. Em 2005 a vinda do técnico espanhol Juan Oliver Coronado para o comando da seleção feminina, foi uma quebra de paradigma, tanto em relação ao estilo de jogo como na abertura para contratação de técnicos estrangeiros para as seleções nacionais. Outra ação ocorreu durante o ciclo olímpico de 2012 a 2016, como: a parceria de uma equipe húngara para os treinamentos da seleção brasileira feminina antes da conquista do título mundial de 2013 (UEZU, 2014); a vinda de treinadores estrangeiros: o dinamarquês Morten Soubak para a seleção feminina (2009 a 2016) e o espanhol Jordi Oliveira (2012 a 2016) (NUNES e ROCHA, 2017). E ainda durante este período, apostou-se em estratégias para modelar o handebol brasileiro com o Acampamento Nacional de Desenvolvimento e Melhoria Técnica (infantil – cadete – juvenil) que teve fim, em 2018 (CBHb, 2017; AMORIN, 2017).

Problemas de ordem política¹⁸ tiveram influência negativa no processo de desenvolvimento do handebol brasileiro, onde após o ciclo olímpico (2012-2016) e, principalmente, após a conquista do Campeonato Mundial Feminino, em 2013, a tendência era que o esporte se estruturasse no Brasil, o que de fato não ocorreu, como mais adiante veremos. O treinador campeão mundial pela seleção feminina, Morten Soubak, em uma entrevista para Franceschini (2015, s/p), corrobora com a afirmativa de que após o título mundial não houve melhoria na estrutura do handebol brasileiro:

Um dos principais responsáveis pelo crescimento técnico que deu ao Brasil o título mundial de 2013 no handebol feminino, Morten Soubak não é otimista ao falar do futuro do esporte no país. Treinador da seleção desde

¹⁸ Problemas relacionados a gestão.

2009, o dinamarquês diz que a situação da modalidade não melhorou com a conquista histórica de dois anos atrás, na Sérvia.

Do ponto de vista da organização do esporte no país, a CBHb é a responsável pelo esporte em nível nacional, sendo vinculada à IHF – *International Handball Federation*, órgão máximo do esporte no cenário mundial. As competições oferecidas pela CBHb em nível nacional seguem uma divisão por categorias (mini, mirim, infantil, cadete, juvenil, júnior e adulta) e faixas etárias (sub 10, sub 12, sub 14, sub 16, sub 18, sub 20 e sub 21), conforme regulamento geral (CBHb, 2021), em seu artigo 29. Como segue na tabela:

TABELA 2 - CATEGORIAS E FAIXAS ETÁRIAS NO HANDEBOL BRASILEIRO

Categoria	Naípe	Idade
MINI	Masculino e Feminino	Até 10 anos completados no ano da competição (SUB 10)
MIRIM	Masculino e Feminino	11 e 12 anos completados no ano da competição (SUB 12)
INFANTIL	Masculino e Feminino	13 e 14 anos completados no ano da competição (SUB 14)
CADETE	Masculino e Feminino	15 e 16 anos completados no ano da competição (SUB 16)
JUVENIL	Masculino e Feminino	17 e 18 anos completados no ano da competição (SUB 18)
JUNIOR	Masculino e Feminino	19 e 21 anos completados no ano da competição (SUB 21)
ADULTO	Masculino e Feminino	A partir de 17 anos
MASTER	Vide regulamento específico.	A partir de 19 anos

FONTE: CBHb (2021).

A aplicação deste artigo do Regulamento (CBHb, 2021) serve para as competições realizadas pela CBHb, além de nortear as competições realizadas pelos seus entes federados, assim como os Jogos Oficiais dos Estados (Jogos Escolares e Jogos da Juventude) e os Jogos Escolares Municipais. As principais competições nacionais são os campeonatos brasileiros infantil, cadete, juvenil, júnior e adulto, além da Liga Nacional de Handebol. As categorias mini e mirim ficam a cargo dos entes federativos e/ou de instituições que promovam os festivais participativos e recreativos.

No município de Curitiba, os locais que oferecem a modalidade handebol até a categoria juvenil, são predominantemente instituições escolares e isso coaduna com os tipos de competições que acontecem no município (SMELJ, 2021). Temos

os Jogos Escolares do Paraná – fase regional, que são realizados mediante parceria entre a Secretaria Estadual da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) e a Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude de Curitiba (SMELJ), no início do primeiro semestre de cada ano. Há ainda os Jogos Escolares Municipais realizados pela SMELJ ao longo do ano. Outra competição, que teve sua criação em 2018, é a Super Liga Escolar¹⁹. As competições esportivas são importantes dentro do processo de ensino-aprendizagem e Krahenbühl *et al.* (2019, p. 2) entendem que “competir justifica-se como um ambiente de aprendizagem por excelência, logo, a oportunidade de prática competitiva não pode ser negligenciada dentro de programas esportivos”.

A SMELJ não conta com equipes de rendimento na modalidade do handebol, por isso os professores/técnicos e auxiliares são selecionados por chamamento público²⁰, e se tornam responsáveis pelas convocações dos alunos/atletas, que são escolhidos conforme suas atuações nos jogos escolares. Os treinamentos acontecem pouco antes da competição e, ao final, os alunos/atletas voltam para os treinamentos em suas escolas.

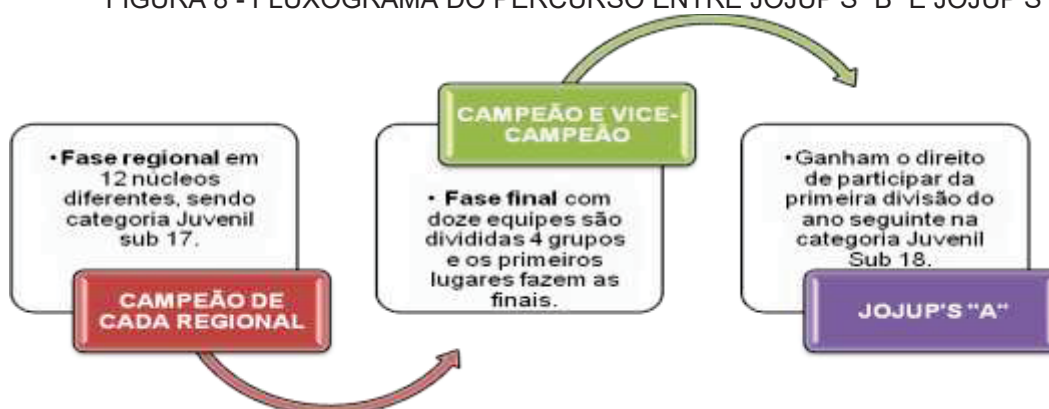
Os JOJUP’S (Jogos da Juventude do Paraná) são a maior competição de seleções municipais do Estado e muitos alunos/atletas esperam a tão sonhada convocação para fazer parte da equipe, já que Curitiba não tem seleção de desempenho de handebol. Até o ano de 2019 a competição era dividida em duas fases: JOJUP’S “A” categoria Juvenil sub 18, uma espécie de primeira divisão e JOJUP’S “B” categoria Juvenil sub 17, uma divisão de acesso.

Para melhor compreender as diferenças entre as competições, a divisão de acesso será abordada em primeiro lugar. Esta competição é dividida em fase regional, realizada em 12 núcleos regionais do Paraná, e em fase final, realizada com os campeões das fases regionais, sendo que os dois primeiros colocados da fase final conquistam vaga para os JOJUP’S “A” no ano seguinte. A FIGURA 7 demonstra o percurso entre as competições:

¹⁹ Competição escolar organizada por instituição privada - Grupo Vessel, que tem o intuito de promover um calendário esportivo escolar para oportunizar aos alunos/atletas de Curitiba/PR e região metropolitana uma quantidade e sequência de jogos maior, para que possam desenvolver seus talentos esportivos e artísticos ao máximo.

²⁰ Todo ano a SMELJ lança um edital de chamamento público para selecionar professores/técnicos e auxiliares de diferentes modalidades. Em 2021, este edital encontra-se disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00315429.pdf>.

FIGURA 8 - FLUXOGRAMA DO PERCURSO ENTRE JOJUP'S "B" E JOJUP'S "A"



FONTE: Souza (2022).

Já a competição dos JOJUP'S "A" é composta por oito equipes, sendo as cinco primeiras do ano anterior, mais as duas equipes que conquistaram a vaga nos JOJUP'S "B" fase final, além da equipe do município-sede da competição. Ao final do certame, as últimas três equipes voltam para divisão de acesso, ou seja, JOJUP'S "B" fase regional (FIGURA 8).

FIGURA 9 - FLUXOGRAMA DO PERCURSO ENTRE JOJUP'S "A" E JOJUP'S "B"



FONTE: Souza (2022).

Percebe-se que os JOJUP'S "A" e os "JOJUP'S B" são competições que acontecem em momentos distintos durante o ano, mas que se interligam sob a lógica de uma ser a primeira divisão e a outra, a divisão de acesso. E é por isso que os alunos/atletas têm um carinho especial em relação à competição, primeiro por representarem o seu município e segundo por todo o processo de chegada na primeira divisão e, conseqüentemente, a sua permanência, o que não é uma tarefa fácil.

Os últimos dez anos mostram os altos e baixos que o handebol de Curitiba vem tendo nos JOJUP'S. Para melhor entender essa oscilação, será apresentada a trajetória de Curitiba, de 2010 a 2020, dentro dos JOJUP'S. A equipe feminina, nestes 10 anos, apresentou uma melhor trajetória do que a masculina, se analisada a conquista da vaga para a fase final da divisão de acesso (B) e suas colocações. A questão central é que não conseguiu se manter por muito tempo na primeira divisão (A), conforme TABELA 3.

TABELA 3 - TRAJETÓRIA DA EQUIPE FEMININA DE CURITIBA NOS JOJUP'S

ANO	DIVISÃO	FASE	COLOCAÇÃO	POSIÇÃO
2010	A	Final	6º lugar	Continua nos JOJUP'S "B"
2011	B	Final	4º lugar	Continua nos JOJUP'S "B"
2012	B	Final	5º lugar	Continua nos JOJUP'S "B"
2013	B	Final	2º lugar	Acesso aos JOJUP'S "A"
2014	A	Final	6º lugar	Decesso JOJUP'S "B"
2015	JOGOS CANCELADOS			
2016	NÃO PARTICIPOU DOS JOGOS			
2017	B	Final	2º lugar	Acesso aos JOJUP'S "A"
2018	A		5º lugar	Continua nos JOJUP'S "A"
2019	A		6º lugar	Decesso JOJUP'S "B"
2020	JOGOS CANCELADOS DEVIDO COVID-19			
2021	JOGOS FORAM REGIONALIZADOS DEVIDO A RESTRIÇÕES SANITÁRIAS			

FONTE: Souza (2022) com base em PARANÁ (2022).

A TABELA 4 mostra a trajetória da equipe masculina nestes 10 anos, sendo possível observar que demorou nove anos para conquistar o acesso à primeira divisão (A) e que, por dois anos consecutivos (2017 e 2018), não conseguiu nem a vaga para a fase final da divisão de acesso (B).

TABELA 4 - TRAJETÓRIA DA EQUIPE MASCULINA DE CURITIBA NOS JOJUP'S

ANO	DIVISÃO	FASE	COLOCAÇÃO	POSIÇÃO
2010	A	Final	7º lugar	Decesso JOJUP'S "B"
2011	B	Final	9º lugar	Continua no JOJUP'S "B"
2012	B	Final	10º lugar	Continua no JOJUP'S "B"
ANO	DIVISÃO	FASE	COLOCAÇÃO	POSIÇÃO
2013	B	Final	5º lugar	Continua no JOJUP'S "B"
2014	A	Final	6º lugar	Continua no JOJUP'S "B"
2015	JOGOS CANCELADOS			
2016	NÃO PARTICIPOU DOS JOGOS			
2017	B	Regional	2º lugar	Sem vaga para fase final
2018	A	Regional	2º lugar	Sem vaga para fase final
2019	A	Final	2º lugar	Acesso JOJUP'S "A"
2020	JOGOS CANCELADOS DEVIDO COVID-19			
2021	JOGOS FORAM REGIONALIZADOS DEVIDO RESTRIÇÕES SANITÁRIAS			

FONTE: Souza (2022) com base em PARANÁ (2022).

Os fatores que podem ter levado a modalidade de handebol de Curitiba a esta inconstância de resultados são: pouco tempo de treinamento como equipe, uma vez que são convocados próximo à competição; falta de experiência em competições em nível estadual e nacional; baixo investimento tanto do setor público como do privado; falta de ambientes esportivos não formais, entre outros.

Optamos por falar desta trajetória para depois discutir os dados coletados. Desse modo, após alguns registros sobre a história e a realidade do handebol em Curitiba, com o intuito de compreender melhor o contexto esportivo do handebol, no próximo tópico discorreremos sobre a operacionalização do esporte no Brasil.

Pensando nos alunos/atletas de maneira integral e para que eles tenham a oportunidade de se desenvolver em todas as etapas e fases da modalidade do handebol, é preciso que em Curitiba os contextos formais sejam fortalecidos e assegurados, e que os contextos não formais e informais sejam incentivados. Para que os contextos sejam fortalecidos, uma estruturação pedagógica do esporte é imprescindível, motivo pelo qual, no tópico a seguir, serão apresentadas as etapas e fases de aprendizagem ao longo do tempo, que são muito importantes para o desenvolvimento do atleta.

1.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE HANDEBOL A LONGO PRAZO: DA INICIAÇÃO À ESPECIALIZAÇÃO

Neste tópico serão apresentados os principais métodos e modelos de EAT dos jogos esportivos coletivos e a adaptação do modelo de desenvolvimento esportivo a longo prazo de Oliveira e Paes (2007; 2012), para o handebol. Os autores desenvolveram um modelo para a modalidade do basquetebol, dividido em duas etapas e, cada uma delas, em fases.

1.3.1 Métodos e Modelos de Ensino–Aprendizagem–Treinamento dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC)

Antes de serem manifestadas as etapas e fases de aprendizagem do handebol, é vital apresentar os métodos de EAT dos jogos esportivos coletivos para melhor compreensão do processo.

O professor/técnico desempenha um papel importante nesse processo para promover o conhecimento e a execução das habilidades do esporte para seus alunos/atletas (BIBBÓ e SILVA, 2016). Para que obtenha sucesso, o conhecimento e a aplicabilidade dos diferentes métodos de EAT servem como facilitadores do ensino-aprendizagem (GRECO, 1998).

Os métodos e modelos de EAT dos esportes podem ser divididos em métodos tradicionais (analítico - sintético, global - funcional e misto) e em modelos contemporâneos (formais e incidentais), conforme a FIGURA 10.

FIGURA 10 - MÉTODOS E MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO



FONTE: Cossio-Bolaños *et al.* (2009); Greco (2012); Greco, Silva e Greco (2012).

No método analítico, o ensino se estabelece a partir da fragmentação das habilidades, gestos e técnicas, para depois uni-las. Os exercícios são efetuados de maneira repetida até que o aluno/atleta domine determinado gesto técnico, ou seja, o foco é centrado no professor/técnico pela verbalização e demonstração do gesto técnico e o aluno/atleta reproduz com a repetição do exercício (GRECO, 1998; TENROLLER; MERINO, 2006; COUTINHO; SILVA, 2009; SAAD; REZER; REZER, 2010; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

A combinação desses exercícios acontece de maneira ordenada e é conhecida como “série de exercícios”, que se estrutura de forma progressiva, ou seja, do conhecido ao desconhecido (das partes ao todo); do fácil para o difícil (diminuição da ajuda); do simples para o complexo (aproximação gradativa) e da

divisão do movimento em fases funcionais (GRECO, 1998; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Ainda nessa abordagem tradicional temos o método global-funcional, no qual observamos o ensino em conjunto, ou seja, abrange toda a complexidade do jogo (regras, tática, técnica etc.). Diferentemente do método analítico, o ensino é estabelecido por uma sequência de jogos recreativos, conhecida como “série de jogos” (GRECO, 1998; TENROLLER; MERINO, 2006; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Neste método, o ensino se dá com o jogo (aprender jogando), uma vez que os fundamentos técnicos serão observados de forma global, utilizando-se da estrutura básica do jogo e de acordo com a idade do aluno/atleta e a modalidade específica (GRECO, 1998; TENROLLER; MERINO, 2006). Vale ressaltar que neste método não se joga o jogo de maneira aleatória, mesmo que em um primeiro momento não haja a intervenção do professor/técnico (TENROLLER; MERINO, 2006). Para Costa e Nascimento (2010) o questionamento que surge em relação a este método é se o aluno/atleta aprende sem a intervenção do professor/técnico. Por isso, para evitar questionamentos, o responsável deve, de maneira progressiva e didática, planejar e organizar sua aula/treino (TENROLLER; MERINO, 2006).

Por fim, o método misto, no qual verificamos a união dos dois outros citados (analítico e global), usando as vantagens de cada método (GRECO; SILVA; GRECO, 2012). A técnica é ensinada separadamente até que seja atingido um nível satisfatório, para depois executar o jogo por completo (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Portanto, verificando os princípios que regem estes métodos, observamos que para aprender a jogar, primeiramente deve-se ter o domínio dos gestos técnicos de uma determinada modalidade esportiva, para depois uni-los no jogo (GRECO; SILVA; GRECO, 2012). Por essa razão, Bunker, Thorpe e Almond (1986) preocupados com essa fragmentação, apontam alguns problemas em relação à utilização dos métodos tradicionais, uma vez que falham em desconsiderar a natureza contextual do jogo e elencam cinco problemas: a) ênfase no fazer; b) pouco conhecimento sobre os jogos; c) pouca capacidade na tomada de decisão; d) alunos/atletas dependentes do professor/técnico e e) não desenvolve espectadores “pensantes” e administradores “com conhecimento”.

Em função disso, o professor/técnico precisa ter o conhecimento de outras abordagens metodológicas e, conforme mostrado anteriormente, além dos métodos tradicionais a literatura nos apresenta os modelos contemporâneos²¹ que, conforme a FIGURA 10, são divididos em formais e incidentais. Os modelos formais, também conhecidos como intencionais, tiveram seu início nos anos 80. O primeiro deles foi denominado de *Teaching Games for Understanding (TGFU)*, traduzido como ‘Ensino dos Jogos pela Compreensão’, idealizado por David Bunker e Rod Thorpe e aprimorado por Len Almond (GRECO, 2012).

A partir deste modelo, foram surgindo outros, conforme apresenta Greco *et al.*, (2020, p. 44):

Entre estas propostas se destacam: o Game Sense (DEN DUYN, 1997), o Tactical Games Model (METZLER, 2000), o Play Practice (LAUNDER, 2001; LAUNDER; PILTZ, 2013), o Tacticaldecision Learning Model (GRÉHAIGNE; WALLIAN; GODBOUT, 2005), o Invasion Games Competence Model (TALLIR *et al.*, 2007), o Games Concept Approach (MCNEILL *et al.*, 2004), o Modelo da Educação Desportiva (SIEDENTOP, 1987; 1994; 1998; HASTIE; SMITH, 2006), o Modelo Desenvolvimentista (RINK; FRENCH; TJEERDSMA, 1996), o Modelo da Competência nos Jogos de Invasão (MUSCH; MERTENS, 1991) e o Modelo Integrado (FRENCH *et al.*, 1996).

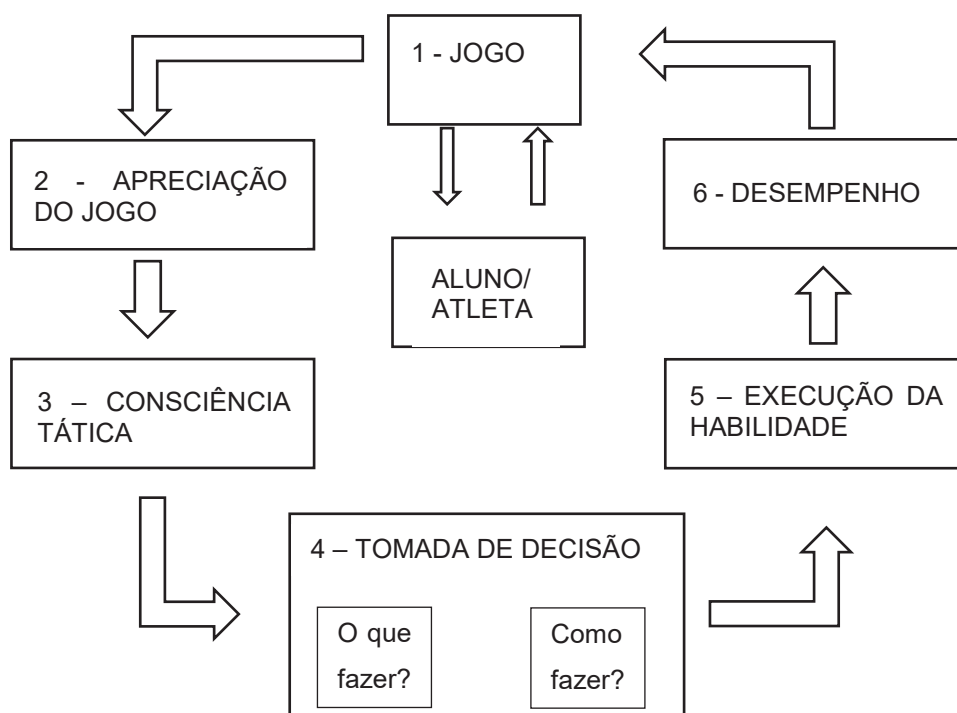
De todas estas propostas, a do TGFU e a da Educação Desportiva foram divulgadas no Brasil, mas timidamente (GRECO *et al.*, 2020). Traremos ainda a ideia do *Game Sense* (GS), uma vez que foi o modelo desenvolvido logo após o TGFU.

Conforme apresentado antes, o TGFU é o ensino dos jogos pela compreensão, se baseia no desenvolvimento das tomadas de decisão durante o jogo criando uma consciência tática no aluno/atleta. Diferentemente dos métodos tradicionais, no TGFU não se espera o desenvolvimento perfeito dos gestos técnicos, mas, sim, que os jogos sejam organizados sobre a tática, fazendo modificações das regras e dos materiais para que o aluno/atleta compreenda o jogo (BUNKER, THORPE E ALMOND, 1986).

Para isso os autores apresentam este modelo dividido em 6 etapas, conforme FIGURA 11.

²¹ Também chamado de Novas Correntes ou Métodos Ativos (GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

FIGURA 11 - ETAPAS TGFU



FONTE: Com base em Bunker, Thorpe e Almond (1986).

Na primeira etapa apresentada na FIGURA 11, é preciso ter uma visão mais ampla em relação ao jogo formal. A versão completa do jogo (jogo do adulto), deve servir como parâmetro para professores/técnicos desenvolverem determinada modalidade a longo prazo. Esta etapa é muito importante, pois é o momento de planejar a introdução de variedades de formas de jogos de acordo com a idade e experiência dos alunos/atletas, uma vez que serão adaptados os espaços do jogo, números de jogadores e materiais para que sejam apresentados para os jogadores situações problemas reais do jogo (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

A etapa de apreciação do jogo é o momento de compreensão das regras do jogo formal, assim como as regras desenvolvidas para o jogo adaptado. O reconhecimento das regras, por mais simples que sejam, é de grande valia para o aprendizado das capacidades táticas (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Portanto, após a compreensão das regras da etapa anterior, entramos na terceira etapa, na qual se consideram as táticas a serem utilizadas no jogo. Criar meios para superar a defesa ou o ataque, além da antecipação a partir dos pontos

fracos do adversário, são características desta etapa (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Tendo em vista que o jogador diante das situações do jogo real tem frações de segundos para resolver determinados problemas com a tomada de decisão, muitas vezes não se distinguem entre “o que?” e “como fazer”. Nesta quarta etapa, as resoluções de problemas ocorrem quando há a compreensão de usar a técnica em detrimento dos problemas táticos que ocorrem no jogo (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

A quinta etapa, refere-se à habilidade de execução, a qual está relacionada com a execução do movimento no contexto de aprendizagem, tendo em vista as limitações dos alunos/atletas. Neste momento, pode-se incluir aspectos mecânicos do movimento para melhorar a qualidade em determinada situação de jogo (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Na última etapa do modelo, verifica-se o desempenho resultado dos processos anteriores medido sob critérios que são independentes de aprender, são aqueles critérios que classificam os alunos/atletas em bons ou maus independentemente do nível (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Portanto, o TGFU foi o precursor para os demais modelos que buscam ensinar pela compreensão, contudo Almond (2015) alerta para algumas omissões pedagógicas, devido à literatura se preocupar somente com o modelo. Para melhor compreender o modelo, quatro características pedagógicas são apresentadas: 1) representar jogos complexos em formas de jogo simplificadas; 2) usar princípios de modificação para reduzir as demandas de aprendizagem do jogo; 3) empregar o exagero para destacar nas formas de jogo o que é importante aprender em um jogo e 4) questionamento por parte dos alunos/atletas para que possam refletir sobre o jogo (ALMOND, 2015).

Outro alerta apontado pelo autor é em relação à ausência do conceito da compreensão em grande parte da literatura, devido à falta de explicação do que significa entender na prática (ALMOND, 2015). O professor/técnico, para Almond (2015, p. 19), “está envolvido em um processo de elaboração no qual desenvolve a capacidade de esboçar soluções para esses quebra-cabeças, de modo que possam moldar formas de jogo que criem cenários para as práticas”. Por isso, o

professor/técnico precisa ter uma base pedagógica do TGFU para poder implementar o modelo (ALMOND, 2015).

Para que professores/técnicos desenvolvam a sua compreensão dos jogos e forneçam condições adequadas para que os seus alunos/atletas adquiram compreensão de um jogo e se tornem jogadores inteligentes, precisam criar ambientes propícios para oportunizar este tipo de aprendizagem utilizando-se da modelagem dos jogos, ou seja, como ele vai criar as situações problemas criativas para que o aluno/atleta as resolva recorrendo a tomadas de decisão (ALMOND, 2015).

Nos meados da década de 1990, foi desenvolvida uma abordagem chamada *Game Sense* (GS) – sentido do jogo. Deriva do TGFU, mas com uma estruturação mais simplificada, uma vez que não tem modelo estruturado em seis etapas e é vista como instrucional e usada para o aprimoramento das experiências dos alunos/atletas em atividades baseadas na aproximação do jogo formal, mediante instruções que modificam o jogo para somar o processo de informação, sem a sobrecarga de tomadas de decisão (BREED; SPITLLE, 2011; LIGHT, 2013; ZUCOLLO; SPITLLE; PILL, 2014).

Tendo em vista a simplificação diante do TGFU, o GS segue uma sistematização em três etapas: a) ensino fundamental das habilidades - uma vez que os iniciantes têm dificuldade na execução das atividades com bola, por isso se estrutura o jogo numa proposta mais simples (4vs1, 3vs1, 2vs1); b) desenvolvimento do jogo - como o aluno/atleta já iniciou seu processo de aprendizagem na etapa anterior, agora são propostos jogos de pequeno e médio porte (1vs1, 2vs1, 2vs2, 3vs3, 3vs2, 4vs4) para melhor compreensão tática do jogo, com igualdade ou pequena superioridade numérica e c) fase específica - passadas as duas etapas anteriores, são propostos médios e grandes jogos, aproximando do jogo formal (LIGHT, 2013; ALBUQUERQUE, 2021).

Na abordagem GS o professor/técnico tem o papel de “educador” no engajamento das discussões recorrendo aos questionamentos dos alunos/atletas para que haja uma conexão entre o que foi aprendido e o que foi executado em jogo (LIGHT, 2013; ZUCOLLO; SPITLLE; PILL, 2014).

A última abordagem trazida para exemplificar os modelos formais do ensino dos JEC é o *Sport Education* (SE), desenvolvido no início dos anos 1990 para que

os alunos, nas aulas de Educação Física, tivessem experiências autênticas, motivadoras e contributivas para a prática da atividade física e seu objetivo é criar desportistas competentes, literais e entusiastas. Apesar de ter sido idealizado para o ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física, nada impede a sua adaptação para o treinamento esportivo. Baseia-se em alguns princípios, sendo eles:

- a) A sua consolidação leva em torno de 10 a 15 aulas.
- b) Os alunos são organizados em equipes de habilidades mistas, para que haja um nivelamento entre elas.
- c) Os alunos de cada equipe aprendem várias funções e diferentes papéis como: jogador, treinador, árbitro, equipe de imprensa.
- d) São utilizadas atividades modificadas do jogo formal, propondo pequenos jogos.
- e) Há uma progressão do ensino do jogo, usando-se técnicas e táticas necessárias para um desempenho adequado na atividade.
- f) A temporada do esporte coletivo se encerra com um festival.
- g) Para o festival, duas equipes competem enquanto a terceira atua como uma equipe de plantão (por exemplo, árbitros, marcadores, juízes) e celebra a temporada com prêmios para todos (SIEDENTOP, 2017; ALBUQUERQUE, 2021).

Os modelos até agora apresentados são alguns exemplos das novas abordagens que têm ênfase nos processos formais (intencionais) de EAT onde, segundo Greco *et al.* (2020), o TGFU e o SE são aplicados com mais ênfase a partir dos 12 anos e acreditamos ser a idade em que o GS também deva ser acentuado.

Ocorre que dentro dessas novas abordagens encontramos ainda modelos que dão ênfase nos processos incidentais de EAT, os chamados modelos incidentais, e se mostram interessantes para ser trabalhados na infância, quando os alunos/atletas aprendem sem saber que estão aprendendo, além da integração dos processos de aprendizagem tática e motora (GRECO, SILVA e GRECO, 2012).

Importante salientar que os modelos incidentais que buscam a aprendizagem do jogar para aprender e o aprender jogando, não se baseiam no jogar por jogar, mas numa intencionalidade pedagógica por parte do professor/técnico de propor atividades que estimulem a aprendizagem incidental dos alunos/atletas (GRECO *et al.*, 2020).

Dois modelos se destacam e se inter-relacionam: Escola da Bola (KROGER e ROTH, 2005) e Iniciação Esportiva Universal (IEU) (GRECO e BENDA, 1998; GRECO *et al.*, 2020).

A Escola da Bola se estabelece em três pilares, chamados de ABC. O 'A' se refere aos jogos orientados para situação; o 'B', orientação pelas capacidades coordenativas e o 'C', orientação pelas habilidades (KROGER e ROTH, 2005). Estes pilares não são desvinculados no momento do exercício e pensa-se numa universalidade esportiva no processo de aprendizagem e, segundo Kroger e Roth (2005, p. 12 - 13), a Escola da Bola tem como filosofia que “as crianças devem (novamente) aprender a jogar, assim como desenvolver habilidades e capacidades gerais antes de começar com a especialização geral nas modalidades esportivas”.

Em relação ao pilar 'A', os jogos orientados para situação não podem ser confundidos com a “série de jogos” do método global de EAT, porque são direcionados para iniciação de uma modalidade específica usando uma sequência, e na Escola da Bola a ideia é ter formas de jogo próprias (KROGER e ROTH, 2005).

O pilar 'B' (orientação pelas capacidades coordenativas) objetiva a melhoria da coordenação geral com a bola, utilizando atividades com diferentes níveis de exigência com variabilidade e situações de pressão (KROGER e ROTH, 2005).

No pilar 'C' (orientação pelas habilidades) o objetivo é explorar as atividades que deixem uma “caixa de habilidades²²” que possam ser susceptíveis à transferência a todos os esportes coletivos (KROGER e ROTH, 2005). No QUADRO 2 observa-se um exemplo dos pilares da Escola da Bola.

QUADRO 2 – PILARES DA ESCOLA DA BOLA

Forma de aproximação	Objetivos	Conteúdos e métodos
A: Orientado pela situação	Aprender a jogar	Somente jogos em forma de elementos táticos para construir o jogo
B: Orientado para as capacidades	Melhoria da coordenação com bola	Melhoria da coordenação e dos jogos em elementos para construir a melhoria das informações motoras necessárias
C: Orientado para habilidades	Melhoria das atividades básicas de domínio da bola	Exercitar as técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver-se com mais possibilidades técnicas.

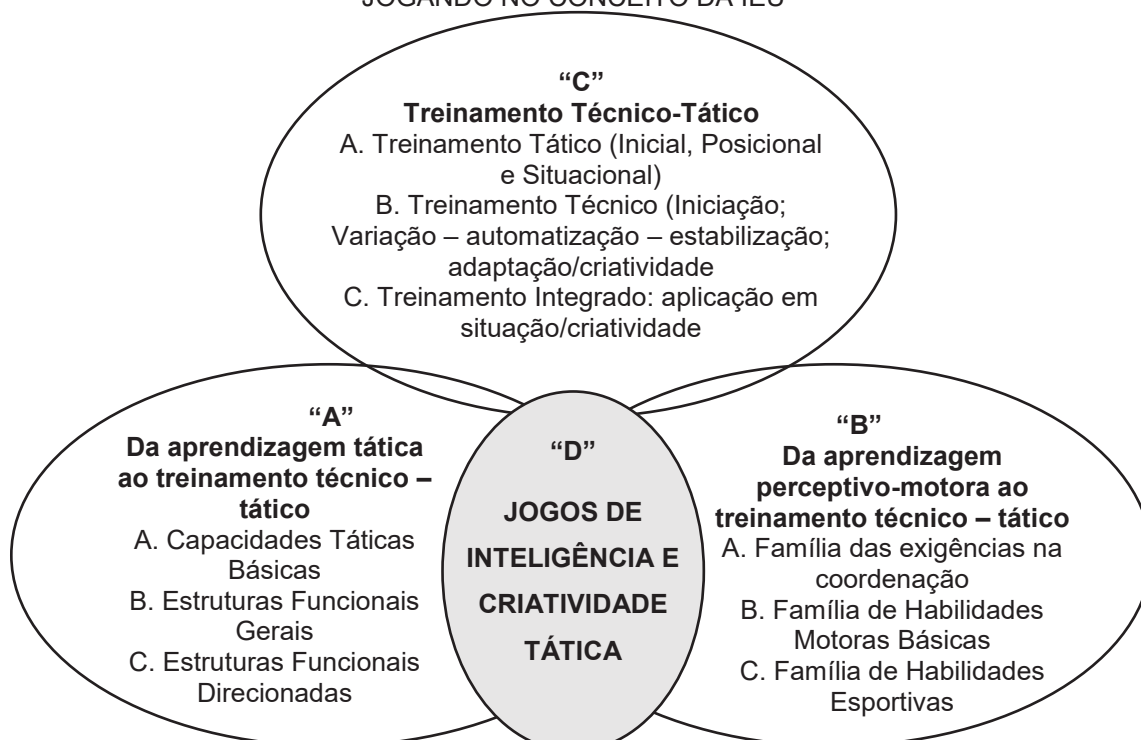
FONTE: Kroger e Roth (2005).

²² Serve como material de construção para diferentes movimentos (KROGER e ROTH, 2005).

O modelo da IEU se destaca pela premissa do ‘jogar para aprender’ e posteriormente do ‘aprender jogando’, onde possa ser desenvolvida nas crianças a busca pela solução de um problema advindo do jogo, sendo que, segundo Greco *et al.* (2020, p. 45), estas estimulações “promovem a criatividade, amplitude e complexidade crescente da percepção, produção e aumento da complexidade da busca de soluções”. Vale ressaltar que a premissa do jogar para aprender e do aprender jogando não pode ser confundida com o “largar a bola”, pois o professor/técnico deve sempre ter intencionalidade pedagógica (GRECO *et al.*, 2020) ao trabalhar com o modelo da IEU.

Desta forma, assim como a Escola da Bola (KROGER E ROTH, 2005), a IEU (GRECO e BENDA, 1998; GRECO, 1998; GRECO, 2012 e GRECO *et al.*, 2020), também propõem uma estrutura metodológica dos processos de EAT, recorrendo aos conteúdos denominados de “ABC-D”, onde (A) inicia o processo da aprendizagem tática ao treinamento tático; (B) da aprendizagem motora ao treinamento técnico; (C) treinamento tático-técnico e (D) são os chamados Jogos de Inteligência e Criatividade Tática (JICT), que estão presentes em todos os momentos do “ABC-D”, conforme mostra a FIGURA 12:

FIGURA 12 - ESTRUTURA METODOLÓGICA DO JOGAR PARA APRENDER E APRENDER JOGANDO NO CONCEITO DA IEU



FONTE: Greco (2012); Greco *et al.* (2020).

Toda esta estrutura metodológica visa, por intermédio da aprendizagem incidental e do ensino intencional por parte do professor/técnico, que o aluno/atleta compreenda a lógica do jogo.

No processo de aprendizagem tática ao treinamento técnico-tático “A”, nas capacidades táticas básicas busca-se a compreensão da lógica interna dos jogos; nas estruturas funcionais gerais (pequenos jogos) inclui-se jogos com igualdade, superioridade numérica e curingas, tendo em vista os ciclos do jogo (ataque, retorno defensivo, defesa e contra-ataque); e, nas estruturas funcionais direcionadas utiliza-se os critérios gerais e direciona-se sua aplicação aos meios táticos de grupo (ataque e/ou defesa) usando-se tabelas, cruzamentos, bloqueios/troca de marcação, contra bloqueios, entre outros (GRECO *et al.* 2020).

Já no processo de aprendizagem perceptivo-motora “B”, na família de exigência na coordenação e na família de habilidades motoras básicas, não se objetiva o desenvolvimento do gestual técnico perfeito, mas sua aprendizagem de maneira espontânea, permitindo uma ampla bagagem de experiências motoras; na família das habilidades esportivas pretende-se, principalmente com a bola, a aprendizagem das técnicas fazendo atividades que promovam transferência e efeitos positivos na aprendizagem das tarefas motoras (GRECO *et al.* 2020).

Portanto, tanto o processo de aprendizagem tática ao treinamento técnico-tático “A” (saber fazer) e o processo de aprendizagem perceptivo-motora “B” (saber como fazer) antecedem ao treinamento técnico-tático “C”, que é específico do jogo formal, ou seja, a passagem do incidental para o intencional (GRECO *et al.*, 2013; GRECO, 2020).

Neste processo “C”, um fato importante é observar qual nível de rendimento se pretende alcançar, tendo em vista a temporalidade (iniciação ou rendimento), visto que no treinamento a relação dos objetivos, conteúdos e métodos deve levar em consideração o nível de rendimento e as faixas etárias. De acordo com Greco *et al.* (2020, p. 54), “nos jogos esportivos coletivos, realizar uma técnica implica relacionar a tomada de decisão com o grau de dificuldade da tarefa (condições do atleta realizá-la), com a situação de jogo (parâmetro decisional)”, ou seja, a integração da técnica com a tática.

Uma palavra-chave dentro da proposta da IEU é criatividade, que poderá ser assegurada mediante a utilização dos Jogos de Inteligência e Criatividade (JICT),

pois o jogar para aprender não está relacionado ao jogar por jogar, mas está com a oferta de jogos, assim como a sua qualidade, para que haja a evolução cognitiva, tática, motora, de socialização, entre outras no processo de EAT (GRECO *et al.*, 2020).

Os JICT são o “D” da IEU e se encontram presentes nos outros três processos apresentados anteriormente - o “ABC”, dado que por intermédio deles se estabelecem as relações e a concretização do princípio de jogar para aprender e de aprender jogando (GRECO *et al.*, 2013; GRECO *et al.*, 2020), principalmente para que tenhamos jogadores inteligentes e que compreendam o jogo nos diferentes níveis de rendimento de faixas etárias.

1.3.2 Etapa de desenvolvimento esportivo (iniciação) e as fases de desenvolvimento do handebol

Começemos com uma pergunta: quando iniciamos na modalidade de handebol no Brasil? Se a pergunta fosse a mesma, mas a modalidade fosse o futebol, muito provavelmente uma das respostas seria: desde o nascimento, devido a estar enraizado na nossa cultura que o futebol é o esporte do Brasil. Se não fosse essa, a resposta poderia ser: desde que se começa a andar, pois a todo momento somos colocados na frente da modalidade, seja pelos pais ou pela mídia.

Para a mesma pergunta na Dinamarca, poderíamos obter a mesma resposta que o brasileiro daria em relação ao futebol, pois está na cultura daquele país, a prática do handebol. Sobre a iniciação esportiva, Kröger e Roth (2005) fazem uma relação interessante sobre onde possa começar. Eles entendem que tudo começa na infância e relacionam esse primeiro contato como ‘creches’ esportivas e que estas, em geral, se iniciam na rua, nos parques, nas praças, nos pátios da escola, na praia, no campo, nas várzeas etc., uma vez que as habilidades motoras básicas com a bola são simples (quicar, receber, lançar, passar, chutar) e deveriam ser exploradas na vida cotidiana.

Contudo, não é essa a realidade que observamos atualmente no dia a dia das crianças e dos jovens, uma vez que se brinca menos, tanto na rua como no processo de iniciação esportiva dos jogos de esportes coletivos (JEC) e, assim, corremos o risco de que nossas crianças estejam entrando em uma especialização

precoce²³, nesta fase são importantes métodos de EAT que desenvolvam características motoras, cognitivas e socioafetivas (Menezes, Reis e Tourinho Filho, 2015).

Por consequência, estudiosos como Oliveira e Paes (2012); Reverdito, Scaglia e Montagner (2013); Galatti *et al.* (2017); Piccolo e Toledo (2018); Reverdito e Scaglia (2020), preocupados com o desenvolvimento do indivíduo como um todo, utilizam a pedagogia do esporte como uma maneira organizada para se ensinar o esporte. E, conforme Santos, Vagetti e Oliveira (2017, p. 23) “[...], deve-se pensar a prática esportiva a longo prazo, para que os benefícios ocorram com sucesso”. É pensando desta maneira que Oliveira, Paes e Vagetti (2020) destacam a importância de um modelo de ensino técnico e tático para o ensino do basquete, que vai desde que a criança inicia no esporte até a fase adulta.

O modelo que os autores trazem foi elaborado por Oliveira e Paes (2007; 2012) no qual há uma organização que divide etapas e fases de desenvolvimento esportivo do basquetebol. Este mesmo modelo já sofreu adaptações para outros esportes, como o atletismo (SANTOS, 2016) e a luta olímpica (OLIVEIRA, 2018). Tendo em vista a importância de um modelo que organize o handebol a longo prazo, será adotado o modelo de Oliveira e Paes (2007; 2012), apresentado no QUADRO 3:

QUADRO 3 - ETAPA DE DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO E FASES DE APRENDIZAGEM DO HANDEBOL

Idade Biológica	Idade escolar	Etapas do desenvolvimento do handebol e suas fases de aprendizagem	Idade Cronológica	Categorias do handebol
Terceira Infância	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Fase de conhecer brincando o handebol: a importância do aspecto lúdico.	6 – 10 anos	Mini handebol: lúdico
Adolescência Inicial	6º ao 7º ano do Ensino Fundamental	Fase de aprendizagem inicial dos sistemas e fundamentos do jogo de handebol.	11 – 12 anos	Mirim
Adolescência Mediana	9º ano ao 8º do Ensino Fundamental	Fase de automatização e refinamento da aprendizagem inicial ao jogo de handebol e aprendizagem de novos conteúdos.	13 – 14 anos	Infantil

FONTE: Adaptado de Oliveira; Paes (2007; 2012; 2020).

²³ O termo especialização precoce no sentido de acelerar o processo de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva.

Pela observação do QUADRO 3 é possível perceber que a etapa de iniciação ao handebol segue três fases:

a) Fase de conhecer o handebol brincando, que coincide com a fase escolar do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental e atende crianças da terceira infância, com idades de 6 a 11 anos. É conhecida como a categoria do mini handebol e tem por objetivo dar um caráter lúdico para a aprendizagem.

b) Fase de aprendizagem inicial ao jogo de handebol que corresponde à fase escolar do 6.º ao 8.º ano do ensino fundamental e atende crianças na fase final da terceira infância e na adolescência inicial, com idades de 11 a 12 anos. Corresponde à categoria mirim e nesta fase ainda se tem, dentro do processo de aprendizagem, o caráter lúdico, com início aos sistemas e fundamentos do jogo.

c) Fase de automatização, refinamento e aprendizagem de novos conteúdos do handebol. Corresponde à fase da adolescência mediana, no período escolar do 8.º ao 9.º ano do ensino fundamental, de 13 a 14 anos, na categoria infantil. Neste momento são necessários, para o refinamento e aprendizagem de novos conteúdos, profissionais que saibam ensinar as atividades educativas para esta categoria.

Com base no exposto, serão trazidas a seguir as fases da etapa de iniciação ao handebol.

1.3.2.1 Fase de conhecer brincando o handebol: a importância do aspecto lúdico

Esta é uma fase de grande relevância se pensarmos a longo prazo. As crianças expostas a atividades que não visam o lúdico ou o recreativo, apenas exercícios onde imitam o jogo formal²⁴, não serão motivadas a continuar no handebol. Segundo Oliveira, Paes e Vagetti (2020, p. 46), nesta fase “todas as crianças devem ter a possibilidade de acesso aos princípios educativos dos jogos e brincadeiras, influenciando positivamente o processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, deve-se possibilitar às crianças uma gama de atividades que propiciem experiências ricas e positivas, que não visem treinamentos rígidos, trazendo prazer em realizar a prática do mini-handebol (ABREU; BERGAMASHI, 2015).

²⁴Formal no sentido do jogo em que os adultos participam, ou seja, exercícios técnicos que são ensinados em outra fase da aprendizagem.

O contato da criança com o mini-handebol faz com que ela aprenda os elementos do handebol, de maneira lúdica e divertida (GRECO, 2012), com atividades adaptadas que atendam às necessidades de maneira integral (ABREU; BERGAMASHI, 2015; SANTOS *et al.*, 2017), ou seja, o desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Os modelos incidentais de aprendizagem se mostram interessantes para serem trabalhados nesta fase. Dois modelos se destacam e se inter-relacionam: Escola da Bola (KROGER e ROTH, 2005) e IEU (GRECO e BRENDA, 1998; GRECO *et al.*, 2020). O processo de ensino-aprendizagem desta fase é um primeiro contato da criança com o esporte, com a ajuda de atividades estimulantes que possibilitem experiências diversas, que contribuam para desenvolver capacidades técnico-físicas (coordenação, velocidade e flexibilidade) para que outras habilidades básicas possam ser trabalhadas especificamente nas demais fases (OLIVEIRA; PAES; VAGETTI, 2020).

2.3.2.2 Fase de aprendizagem inicial dos sistemas e fundamentos do jogo de handebol

Esta é a fase da adolescência inicial, que vai dos 11 aos 12 anos, compreende a fase escolar do 6.º ao 7.º ano e no handebol, para fins de competições (escolares e federadas), corresponde à categoria mirim. A partir desta fase se iniciam os sistemas e fundamentos do jogo de handebol, sendo necessários alguns cuidados para se evitar a especialização precoce, uma vez que muitos professores/técnicos visam resultados imediatos e têm apenas uma visão competitiva e não pedagógica (MENEZES *et al.*, 2011). Ainda nesta fase visa-se estimular e ampliar o repertório motor dos atletas com atividades variadas gerais e específicas (OLIVEIRA, PAES; VAGETTI, 2020). Por isso, os professores/técnicos precisam se preocupar de que maneira esse conhecimento vai ser passado para os alunos/atletas, uma vez que um modelo tecnicista pode gerar desmotivação.

Por essa razão, Oliveira, Paes e Vagetti (2020) defendem o jogo como principal instrumento, onde os fundamentos básicos serão gradativamente aprendidos pelos iniciantes com o auxílio de jogos, brincadeiras e situações reais de jogo. O handebol é uma modalidade que possui características peculiares quando

pensamos no jogo como um todo. A todo momento os jogadores são colocados em situações que são imprevisíveis e têm grande variabilidade, pois muitas vezes o jogador que está atacando depende de uma ação do defensor e vice-versa. Portanto, não há situações fixas e, por este motivo, o professor/técnico precisa conhecer as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas nos treinamentos.

Nesta fase de aprendizagem inicial do handebol, na categoria mirim, serão trazidas algumas considerações de como é possível ensinar respeitando os limites da idade. Para Albuquerque (2013), nesta fase de iniciação deve-se trabalhar alguns conteúdos como: a) jogo de tomada de decisão para desenvolver a inteligência, correta leitura e criatividade dentro das situações do jogo; b) capacidades motoras (físicas) para aprimorar a coordenação motora; c) habilidades motoras com bola para estimular a inteligência motriz, a coordenação motora e a “pré-técnica” e d) jogos reduzidos para desenvolver de forma crescente o entendimento do jogo, a partir de estruturas reduzidas (1vs1, 2vs1, 2vs2, 3vs2, 3vs3, 4vs4, 5vs4 e 5vs5). O processo de aprendizagem motora juntamente com os jogos reduzidos²⁵ (estruturas funcionais) são um caminho para desenvolver a percepção para tomar determinada decisão específica do jogo proposto. Esse tipo de situação proposta para o atleta é complementado com o desenvolvimento da coordenação motora, pois vai fazer com que haja a ampliação e melhoria da motricidade (GRECO, SILVA e GRECO, 2012).

Portanto, não se aconselha uma aceleração do processo de formação dos alunos/atletas com gestuais técnicos padronizados, mas o desenvolvimento natural das habilidades. A dimensão tática segue da mesma maneira, os alunos/atletas devem ser colocados nos treinamentos em situações reais de jogo, nas quais devam se movimentar com e sem bola, para incentivar a criatividade e as tomadas de decisão. Interessante também nesta fase que o atleta experimente diferentes posições de jogo, permitindo vivências diversificadas, para que nas outras fases da aprendizagem, de maneira gradativa, consigam melhor entender os sistemas de ataque e defesa (MENEZES, MARQUES e MORATO, 2016).

²⁵ Utilizar menos jogadores, espaço reduzido, utilização do coringa entre outros (GRECO, SILVA e GRECO, 2012).

2.3.2.3 Fase de automatização e refinamento da aprendizagem do jogo de handebol e aprendizagem de novos conteúdos

Este momento do processo de iniciação ao handebol compreende a fase escolar do 8.º e 9.º ano do ensino fundamental, com a faixa etária de 13 a 14 anos, que corresponde à adolescência mediana. Em relação ao handebol, os alunos/atletas iniciam na categoria infantil e as competições não têm mais um caráter recreativo. Neste momento, os alunos/atletas podem ser submetidos a atividades que automatizem e refinem seus conhecimentos técnicos e táticos anteriormente ensinados e, ainda de maneira gradual, à introdução de novos conteúdos.

Esta fase, para Oliveira, Paes e Vagetti (2020), tem como objetivo desenvolver de forma harmônica todas as capacidades, preparando os adolescentes para a vida e para posteriores práticas especializadas. Neste sentido, Albuquerque (2013, p. 28) considera que, a partir dos 13 anos, “se inicia a preparação física, técnica e tática, que ao longo do tempo devem ser aprimoradas e aperfeiçoadas de acordo com a função desempenhada pelo jogador no jogo”.

Sendo a última fase do período da iniciação, é considerada uma transição para a etapa de especialização (GRECO, SILVA; GRECO, 2012). Para melhor entender sobre a técnica e a tática para o jogo de handebol, haverá o aporte dos estudos de Greco *et al.* (2012) e Albuquerque (2013).

Em relação aos aspectos técnicos, Greco; Silva e Greco (2012) fazem menção à aprendizagem motora com a correção global dos gestos, a continuação de treinamentos de coordenação motora e ampliação das ofertas de exercícios para distribuir a atenção e dissociação de segmentos musculares. Em linhas gerais, sobre a aprendizagem, neste momento deve-se dar ênfase ao desenvolvimento das capacidades táticas individuais e procurar a compreensão das ações táticas de grupo, uma iniciação ao jogo posicional. Com isso, novos conteúdos de sistemas de defesa e de ataque deverão ser trabalhados, tanto como tática individual como de grupo.

Para Albuquerque (2013) as capacidades motoras inerentes ao jogo de handebol se desenvolvem gradativamente, assim como a automatização dos padrões técnicos individuais ofensivos, defensivos e do goleiro. Como tática

individual, estimular a correta aplicação das técnicas individuais dentro da situação de jogos e, como tática coletiva, iniciar o processo de entendimento dos principais padrões táticos coletivos a partir das situações do jogo (1vs1, 2vs2 etc.). Assim como Greco; Silva e Greco (2012), Albuquerque (2013) também apresenta novos conteúdos nos sistemas defensivos (transição do sistema aberto e individual para o semiaberto) e de ataque (transição do sistema de ataque livre e aberto por postos de jogo 3:3), além de iniciar o entendimento do ciclo do jogo.

Esta fase conclui a etapa de iniciação esportiva do handebol, que vai dos 6 aos 14 anos e que, coincidentemente, vai do início ao fim do ensino fundamental, 1.º ao 9.º ano. Dentro da modalidade do handebol representa as categorias: mini-handebol, mirim e infantil. Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem do handebol deve ser a longo prazo, será tratada na sequência a etapa de especialização e suas fases de desenvolvimento.

2.3.3 Etapa de especialização e fases de desenvolvimento no handebol

Assim como na etapa iniciação, abordada nos tópicos anteriores, a etapa de especialização, proposta por Oliveira e Paes (2007; 2012), também é dividida em três fases: a) aperfeiçoamento inicial no handebol; b) aperfeiçoamento profundo no handebol e c) manutenção de performance no handebol. Este é um momento importante para o aluno/atleta, posto que ele já fez sua escolha para se especializar na modalidade. O QUADRO 4 contribuirá para melhor visualização da divisão destas fases:

QUADRO 4 - ETAPA DE APERFEIÇOAMENTO ESPORTIVO E FASES DE APRENDIZAGEM DO HANDEBOL

Idade Biológica	Idade escolar	Etapa do desenvolvimento do handebol e suas fases de aprendizagem	Idade Cronológica	Categorias do handebol
Adolescência média	1º ao 3º ano do Ensino Médio	Fase de aperfeiçoamento inicial no handebol.	15 – 16 anos 17 anos	Cadete/Juvenil
Final da adolescência	Ensino Superior	Fase de aperfeiçoamento profundo no handebol.	18 anos 19 – 20 anos 18 – 21 anos	Juvenil Júnior fem Júnior masc
Idade Adulta	Superior Completo	Fase de manutenção da performance no handebol.	21 anos acima	Adulto

FONTE: Adaptado de Oliveira; Paes (2007; 2012;2020).

Verifica-se que a fase inicial coincide com a fase escolar do ensino médio e com a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Em relação ao handebol, corresponde às categorias: cadete (15 a 16 anos) e juvenil (17 anos).

A segunda fase, chamada aperfeiçoamento profundo, que corresponde à entrada do aluno/atleta na universidade, no handebol corresponde ao final da categoria juvenil (18 anos) e à categoria júnior (19 a 20 anos – feminino; 19 a 21 anos - masculino). E, por fim, há a fase da manutenção de performance, que corresponde ao momento em que o atleta entra no handebol na categoria adulta, a partir dos 20 anos.

Será apresentada a seguir a fase de aperfeiçoamento inicial no handebol, que, conforme o QUADRO 4, pode variar até 3 anos, contudo isso vai depender de como o adolescente teve sua iniciação, de suas experiências e de seus respectivos níveis (OLIVEIRA, PAES; VAGETTI, 2020), além de existirem competições no handebol em que os adolescentes com 18 anos ainda são considerados da categoria juvenil.

2.3.3.1 Fase de aperfeiçoamento inicial no handebol

Esta fase corresponde à fase escolar do ensino médio e abrange a adolescência média e duas categorias do handebol: a cadete (15 – 16 anos) e o início da categoria juvenil (17 anos). Esta fase se caracteriza pela dedicação exclusiva do adolescente a uma modalidade, neste caso o handebol (OLIVEIRA, PAES e VAGETTI, 2020).

Albuquerque (2013) chama esta fase de Preparação Esportiva 2 e nela também abrange as categorias cadete e juvenil. Nesta etapa, o autor defende que as capacidades motoras inerentes ao handebol devem ser aprimoradas (resistência, força, velocidade, agilidade, coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade), assim como as técnicas individuais (ataque e defesa), tática individual e táticas coletivas. Tendo em vista todo o processo de aprendizagem até aqui exposto, é nesta fase que se fala em jogo formal (7vs7), pois neste momento são desenvolvidos os principais sistemas de defesa (3:2:1, 5:1 e 6:0), os sistemas de ataque 3:3 e seu desdobramento e reposicionamento para 2:4.

Na categoria cadete, Greco, Silva e Greco (2012) entendem que ainda estamos no estágio de transição, ou seja, uma etapa de orientação esportiva, sendo que a realização dos meios táticos de grupos de ataque e defesa devem ser consolidados em volume/qualidade e os conceitos de eficácia e eficiência das execuções técnicas devem estar presentes. E é justamente nesta categoria que deve haver o equilíbrio entre os modelos intencionais (IEU e Escola da Bola) e os modelos incidentais (TGFU e GS), visto que os alunos/atletas já conseguem compreender taticamente o jogo (GRECO, SILVA e GRECO, 2012).

A categoria juvenil é caracterizada pelo estágio de decisão (lazer ou rendimento), no qual se inicia a etapa da especialização no handebol. Esta fase é caracterizada pelo aperfeiçoamento dos aspectos físicos, técnicos e táticos e, segundo Oliveira, Paes e Vagetti (2020), a sua duração coincide com os limites da idade, sendo o início da especialização motora e da obtenção dos resultados em nível estadual, nacional e internacional.

2.3.3.2 Fase de aperfeiçoamento profundo no handebol

A fase do aperfeiçoamento profundo corresponde à idade de 18 a 21 anos, coincidindo com a idade escolar da entrada no ensino superior. No handebol, corresponde ao final das categorias juvenil (18 anos) e júnior (19 a 20 anos - feminino; 19 a 21 - masculino), encontrando-se os alunos/atletas no final da adolescência. Nessa fase de aprofundamento, há uma aproximação do treinamento adulto e, para isso, os alunos/atletas deverão ter uma base sólida nas fases anteriores (OLIVEIRA, PAES; VAGETTI, 2020).

Anuindo ao apresentado no QUADRO 4, Greco; Silva e Greco (2012) colocam a faixa etária dos 18 aos 21 anos como uma etapa de aproximação ao alto nível de rendimento e, passada esta etapa, o jovem atleta entra na fase adulta. Considerando que o treinamento nesta fase visa uma aproximação com o treinamento da categoria adulta, também se faz necessário que se almejem resultados superiores e, para isso, a periodização até aqui apresentada é muito importante para que se chegue à próxima fase.

2.3.3.3 Fase de manutenção de performance no handebol

Esta fase é caracterizada pela manutenção da performance que coincide com a idade escolar do ensino superior completo e abrange a idade acima dos 21 anos. No handebol é considerada como categoria adulta.

Apresentou-se até o momento as diversas fases que o atleta pode percorrer durante sua trajetória esportiva. Esta estruturação é pensada para longo prazo, ou seja, da iniciação até o alto rendimento. E é nesta fase de manutenção de performance, após toda a bagagem que foi adquirida pelo atleta, em que se deve aprimorar cada vez mais seu desempenho esportivo (OLIVEIRA, 2018). Neste momento, o treinamento deixa de ser generalizado e assume a característica específica da modalidade do handebol (SANTOS, VAGETTI; OLIVEIRA, 2017). Assume-se aqui o esporte de rendimento e as características desta fase de manutenção da performance são: vitória, sucessos, conquistas esportivas, recordes, prêmios e valorização pessoal (UNESCO, 2013).

Após a fundamentação teórica, apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com cunho exploratório e descritivo, buscando-se compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba.

Uma abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, aprofundando-se nas ações e relações humanas (MINAYO, 2010). Esses fenômenos são entendidos como parte de uma realidade, neste estudo a do handebol Curitiba, e permitem uma melhor compreensão e aprofundamento a serem explorados a partir da perspectiva dos participantes em seu ambiente natural. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Neste sentido, Yin (2016) entende que a pesquisa qualitativa vai além de uma definição, considerando cinco características fundamentais desta abordagem: 1) estuda o significado das vidas das pessoas nas condições reais de vida; 2) possui a capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo e não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores; c) abrange condições contextuais reais dos participantes, segundo Yin (2016, p. 28) “em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos”; d) guia-se pelo fato de tentar explicar o que acontece nos contextos reais, utilizando-se de conceitos existentes ou emergentes e e) procura coletar os dados usando de diversas fontes de evidência e essa variedade se dá pela complexidade de estar em um contexto real.

A característica exploratória da pesquisa permite uma familiarização com o tema, pouco explorado ou conhecido (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013), no caso deste estudo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano por intermédio do handebol.

Já a característica descritiva da pesquisa se harmoniza com o olhar do pesquisador em relação ao fenômeno estudado, uma vez que, segundo Sampieri

(2013), a pesquisa qualitativa é interpretativa e o pesquisador realiza sua própria descrição e avaliação dos dados.

Apesar deste caráter qualitativo, parâmetros estatísticos e inferenciais (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013) foram utilizados para análise dos dados recorrendo às técnicas propostas por Bardin (2016).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo teve a participação de dez alunos/atletas (sendo cinco masculinos e cinco femininos) entre 15 e 19 anos, integrantes da seleção de handebol que representou Curitiba nos JOJUP'S entre os anos de 2019 e 2021, além destes alunos/atletas, participaram cinco professores/técnicos de handebol de Curitiba que tiveram passagem pela seleção de Curitiba em diferentes anos.

Cabe salientar que, por terem feito parte de uma seleção de handebol, os alunos/atletas e professores/técnicos são de diferentes escolas, clubes e associações de Curitiba. Os participantes foram escolhidos pela amostragem por conveniência (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013). Segue abaixo os critérios de inclusão e exclusão dos participantes assim como os procedimentos éticos da pesquisa.

3.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

Como inclusão, seguem os seguintes critérios:

- a) Alunos/Atletas que representaram a Seleção de Handebol de Curitiba nos JOJUP'S entre os anos de 2019 e 2021.
- b) Alunos/Atletas na faixa etária de 15 a 19 anos, formalmente identificados como praticantes de Handebol.
- c) Demonstração por parte do atleta de desejo e aceitação em participar do estudo.
- d) Professores/Técnicos de handebol em Curitiba com experiência nas categorias de base.
- e) Demonstração por parte do professor/técnico de desejo e aceitação em participar do estudo.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento também será considerada como critério de inclusão, pois o não cumprimento desse critério ocasionará a substituição dos participantes.

Já como exclusão, seguem-se os seguintes critérios:

- a) Alunos/Atletas com idade inferior a 15 anos e superior a 19 anos.
- b) Alunos/Atletas que não representaram a seleção de handebol de Curitiba.
- c) Professores/Técnicos de handebol em Curitiba que não tiveram passagem por categorias de base e não fizeram parte da Seleção de handebol de Curitiba.

3.2.2 Procedimentos éticos da pesquisa

Após o deferimento do Colegiado do setor de Educação, seguimos todos os passos para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos e, conforme as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), primeiramente foi solicitada à SMELJ a concordância de coparticipação (ANEXO III) e assim o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - Setor de Ciências da Saúde – UFPR, sendo aprovado em 5 de abril de 2021, do CAAE 41993220.0.0000.0102, com o parecer de nº 4.630.020 (ANEXO IV).

Com a aprovação da pesquisa, foi mantido contato com os participantes maiores de 18 anos e com os pais/responsáveis dos menores de 18 anos, sendo agendadas as entrevistas. No dia da aplicação da pesquisa, foi feita uma explicação detalhada dos objetivos do estudo e, após o entendimento dos objetivos, foram encaminhados os Termos de Assentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE E), para os alunos/atletas menores de idade, e os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICES B, C e D) para os alunos/atletas maiores, professores/técnicos e pais/responsáveis. Os termos foram devidamente lidos e respondidos via plataforma eletrônica *Google Forms*. Ficou garantida, a todos os participantes, a total autonomia para não assinar os termos e, consequentemente, não participar da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados é ponto fundamental dentro de uma pesquisa científica e, na abordagem qualitativa, se busca obter os dados que serão transformados em informações (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013). Nesta pesquisa, foram coletados mediante entrevista semiestruturada e estão descritos no QUADRO 5.

QUADRO 5 - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTO	CATEGORIAS	ANÁLISE DOS DADOS
Identificar o perfil de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.	Entrevista semiestruturada, alunos/atletas e professores/técnicos.	PESSOA	Caracterização da amostra.
Verificar a influência das características pessoais e das relações interpessoais no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.	Entrevista semiestruturada, alunos/atletas e professores/técnicos.	PESSOA Códigos: Disposições, recurso e demanda.	Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).
Analisar o processo de aprendizagem do handebol em suas diferentes etapas e fases do desenvolvimento.	Entrevista semiestruturada, alunos/atletas e professores/técnicos.	PROCESSO Códigos: Desenvolvimento esportivo, Aperfeiçoamento esportivo e aspectos educacionais.	Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).
Identificar algumas variantes que ocorrem no contexto (ambiente) do treinamento e de competição do handebol.	Entrevista semiestruturada, alunos/atletas e professores/técnicos.	CONTEXTO Códigos: Microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.	Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).
Analisar as idades em que ocorreram as transições das práticas de treinamento ao longo do tempo da carreira esportiva de alunos/atletas e professores/técnicos.	Entrevista semiestruturada, alunos/atletas e professores/técnicos.	TEMPO Códigos: Microtempo, Mesotempo, Macrotempo	Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

FONTE: Souza (2022).

3.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista dentro da pesquisa qualitativa é mais flexível e aberta e, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 426), “é definida como uma reunião para conversar e trocar informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outros (os

entrevistados) ou outras (as entrevistadas)". A entrevista semiestruturada foi utilizada com o auxílio de um roteiro, para se ter mais liberdade de fazer outras perguntas para obtenção de mais conceitos e informações sobre o tema abordado (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013). A pesquisa foi realizada na cidade de Curitiba, localizada na região leste do estado do Paraná, sendo a sua capital. Devido à pandemia da COVID-19 a entrevista de alunos/atletas e professores/técnicos assumiu dois cenários:

1º cenário: para os 10 alunos/atletas e 4 professores/técnicos, as aplicações foram feitas remotamente, conforme datas e horários previamente estabelecidos, e o ambiente selecionado foi tranquilo e sem interrupções durante as entrevistas. Foi realizada gravação, recorrendo ao recurso disponível na própria plataforma do *Google Meet*.

2º cenário: apenas para um professor/técnico a entrevista foi feita de maneira presencial, no local escolhido pelo entrevistado. Todas as medidas sanitárias necessárias foram tomadas, como a utilização de máscaras, distanciamento de 1,5m, a disponibilidade de álcool em gel no local da entrevista. Foi gravada com o celular Motorola One-versão QPKS30.54-22-12.

Com o auxílio dos áudios foram transcritas as informações trazidas pelos participantes em resposta às questões apresentadas, facilitando a análise do conteúdo mediante o uso da codificação e categorização (GIBBS, 2009). As transcrições foram incluídas no software ATLAS.ti versão 9, no qual foi feita toda a codificação, categorização e gerenciamentos dos dados. Cabe salientar que foi efetuada transcrição textual suave (adaptada), ou seja, palavra por palavra, com a exclusão de gírias e expressões chulas, a fim de tornar o texto coerente (MAYRING, 2014).

A realização da entrevista semiestruturada seguiu um roteiro para alunos/atletas e professores/técnicos com adaptação de Santos (2016) e Mastrocola (2020), que engloba questões baseadas nos elementos educacionais presentes nos aspectos (processo-pessoa-contexto-tempo) do MBDH, tendo como tema central a influência desses aspectos na aprendizagem e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos.

3.3.2 Projeto piloto

A coleta de dados para o projeto piloto aconteceu em maio de 2021, com um atleta de handebol de 18 anos de idade, que representou Curitiba nos JOJUP'S e, no mês de junho, com um técnico de handebol, com 35 anos de experiência nas categorias de base. O estudo piloto foi importante para corrigir questões do roteiro de entrevista, possíveis erros para a validação, fidedignidade e objetividade para melhorar as questões temáticas e adequá-las aos objetivos do estudo, garantindo a validade interna das questões a serem abordadas posteriormente.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados foi empregada a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das entrevistas feitas aos alunos/atletas de handebol que representaram Curitiba nos JOJUP'S e aos professores/técnicos de handebol de Curitiba, tendo como referência a busca pela compreensão da influência dos elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais na educação, formação e no desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos.

A análise de conteúdo é uma sistematização dos dados obtidos nas entrevistas (BARDIN, 2016), conforme o apresentado na FIGURA 13:

FIGURA 13 - FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



FONTE: Adaptado de Bardin (2016).

Após a coleta de dados, foram seguidas três fases, de forma cronológica, de apresentação: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

3.4.1 Pré-análise

É a fase de organização, sistematização e operacionalização das ideias iniciais, podendo ser flexível, mas precisa, ou seja, foi a organização antes da codificação (BARDIN, 2016). Após a composição dos objetivos da pesquisa, foi feita a constituição do *corpus* da pesquisa que, segundo Bardin (2016, p.126), “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No caso desta pesquisa, as entrevistas.

Após a coleta dos dados, iniciou-se o processo de organização das entrevistas utilizando-se das transcrições e, conseqüentemente, sua identificação e sua edição, para facilitar a análise, conforme QUADRO 6:

QUADRO 6 – ORGANIZAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

Entrevistados	Número de páginas	Data da coleta	Duração da entrevista
Tec 1	36	27/09/21	2horas10min
Tec 2	25	29/09/21	2horas02min
Tec 3	32	06/10/21	2horas19min
Tec 4	26	13/10/21	2horas11min
Tec 5	40	19/10/21	2horas19min
Atl 1	19	23/09/21	1hora12min
Atl 2	14	04/10/21	1hora05min
Atl 3	14	06/10/21	1hora05min
Atl 4	16	06/10/21	1hora04min
Atl 5	20	07/10/21	1hora59min
Atl 6	14	13/10/21	53min
Atl 7	18	13/10/21	1hora08min
Atl 8	14	14/10/21	47min
Atl 9	12	14/10/21	52min
Atl 10	14	26/10/21	53 min

Fonte: Souza (2022).

As transcrições foram adequadas às regras de normalização de documentos, para que pudessem ser armazenadas no software de análise de dados qualitativos, ATLAS.ti versão 9. Nesta fase, também foi realizada a leitura “flutuante” dos documentos para conhecimento dos textos e das primeiras impressões e, após, o início da fase exploração do material (BARDIN, 2016).

3.4.2 Exploração do material

A segunda fase, de exploração do material, é o momento da codificação, decomposição ou enumeração, podendo ser aplicados manual ou digitalmente (BARDIN, 2016). Foi executada codificação dedutiva, ou seja, os códigos foram retirados da literatura (GIBBS, 2009). Feito isso, foi escolhida a unidade de registro que, segundo Bardin (2016, p. 134), “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerando a unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, ou seja, o recorte do texto. Neste trabalho, a unidade de registro utilizada foi o tema, devido à característica da análise temática de estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças entre outros (BARDIN, 2016).

Para auxiliar, foi criado um “livro de códigos”, conforme QUADRO 7:

QUADRO 7 – LIVRO DE CÓDIGOS

(continua)

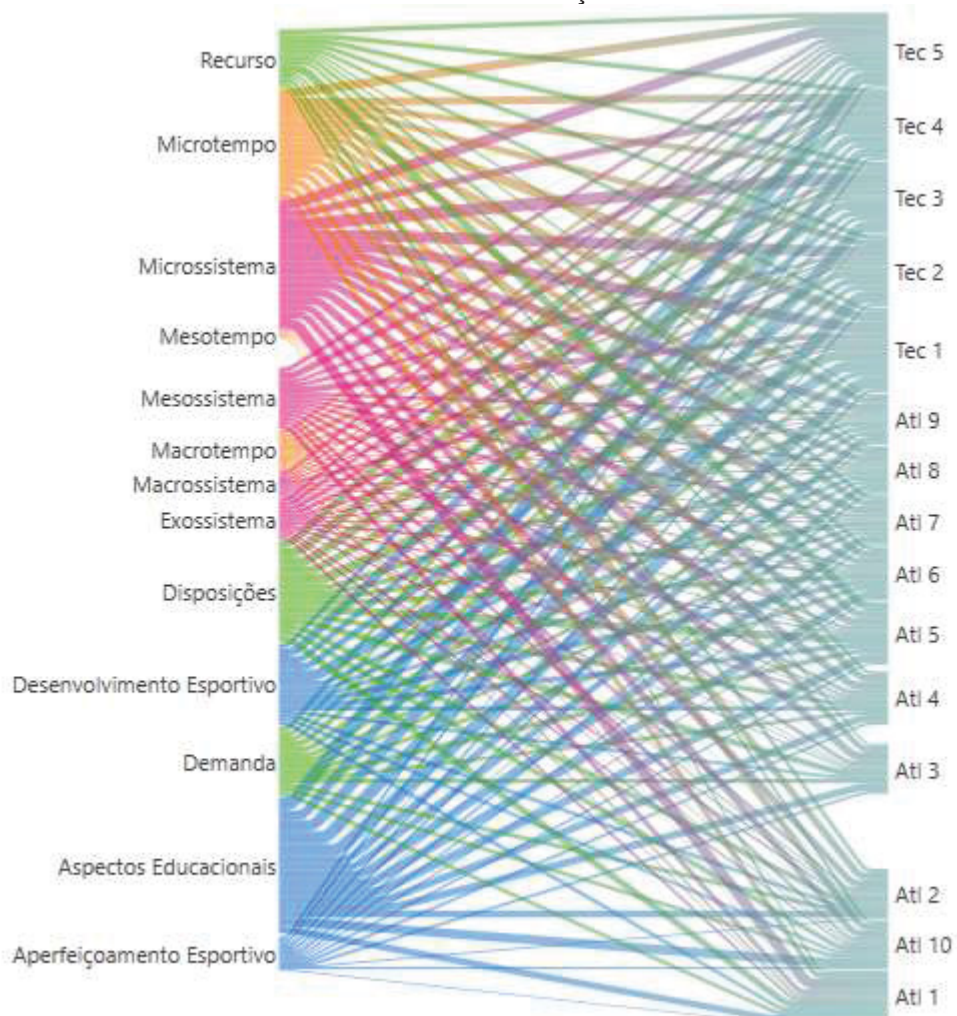
CÓDIGOS	DEFINIÇÃO	REGRAS DE CODIFICAÇÃO
DISPOSIÇÕES	- Motivação para fazer algo.	- Mantém e sustentam ou impedem ou interrompem os processos proximais;
RECURSO	- Aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e materiais para fazer algo;	- Habilidades, experiências; - deficiência física, doenças mentais.
DEMANDA	- Atributos que afetam o desenvolvimento por sua capacidade de provocar ou inibir reações dos ambientes sociais que participam.	- Reações favoráveis ou desfavoráveis ao estabelecimento dos processos proximais.
DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO	- Fase do conhecer brincando; - fase de aprendizagem inicial dos sistemas e fundamentos do jogo; - fase de automatização e refinamento da aprendizagem inicial ao jogo e de novos conteúdos.	- Conteúdos; - métodos e modelos de aprendizagem; - sistemas de ataque e defensivo.
APERFEIÇOAMENTO ESPORTIVO	- Fase de aperfeiçoamento inicial do handebol; - fase de aperfeiçoamento profundo no handebol; - fase de manutenção da performance do handebol.	- Conteúdos; - métodos e modelos de aprendizagem; - sistemas de ataque e defensivo.
ASPECTOS EDUCACIONAIS	- Relação da escola e o esporte.	- Tudo que relacione o handebol e a educação.
MICROSSISTEMA	- Onde observamos o indivíduo e suas relações bilaterais.	- Locais e ambientes de treino e competição;
MESOSSISTEMA	- Relaciona os ambientes do microssistema.	Contexto: - Família; escola; igreja; outros
EXOSSISTEMA	- Relaciona os ambientes, a diferença está no fato desta relação ser indireta.	- Órgão que representa o Paraná na CBHb.
MACROSSISTEMA	- Traz dimensões de padrões culturais gerais que são construídos pela relação	- Handebol no Brasil e CBHb

	do indivíduo com os outros sistemas.	
MICROTEMPO	- Se caracteriza por ocorrer durante um curso de uma atividade específica ou intenção.	-Continuidade x descontinuidade do tempo imediato.
MESOTEMPO	- Está relacionado a frequência e extensão de tempo.	- Periodicidade.
MACROTEMPO	Corresponde aos acontecimentos históricos, onde a mudança ocorre no âmbito da ampla sociedade.	- Mudança na sociedade através das gerações.

FONTE: Adaptado de Mayring (2000, p. 5).

Escolhida a unidade de registro, que é 'o que se conta', foi necessário fazer a escolha de 'como se conta', usando as regras de enumeração (BARDIN, 2016), conforme o diagrama de Sankey, na FIGURA 14:

FIGURA 14 - DIAGRAMA DE SANKEY RELAÇÃO CÓDIGO - DOCUMENTO



FONTE: ATLAS.ti.

A Figura 14 apresenta exemplo da regra de enumeração utilizada nesta pesquisa, ou seja, a frequência. Observa-se que os 13 códigos estão presentes nas

falas dos participantes e que o código **aspectos educacionais** tem maior frequência que o **mesotempo**. O diagrama de Sankey²⁶, é um modelo para verificar essa frequência dos códigos na fala dos participantes, uma vez que neste diagrama conseguimos aferir a relação entre os códigos e os trechos evidenciados.

Os exemplos anteriores são importantes para o capítulo dos resultados e discussões. Após a criação dos códigos, iniciou-se o processo de categorização, que é o reagrupamento dos códigos. Para tanto, foi aplicado o critério semântico, ou seja, esse reagrupamento ocorreu com códigos de características comuns, conforme QUADRO 8:

QUADRO 8 – CÓDIGOS E CATEGORIAS

CÓDIGOS	CATEGORIAS
DISPOSIÇÕES	PESSOA
RECURSO	
DEMANDA	
DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO	PROCESSO
APERFEIÇOAMENTO ESPORTIVO	
ASPECTOS EDUCACIONAIS	
MICROSSISTEMA	CONTEXTO
MESOSSISTEMA	
EXOSSISTEMA	
MACROSSISTEMA	
MICROTEMPO	TEMPO
MESOTEMPO	
MACROTEMPO	

Fonte: Souza (2022).

Portanto, a categoria Pessoa terá os seguintes códigos: disposições, recurso e demanda. A categoria Processo: desenvolvimento esportivos, aperfeiçoamento esportivo e aspectos educacionais. O Contexto: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O Tempo: microtempo, mesotempo e macrotempo.

²⁶ O diagrama de Sankey é uma representação visual da relação entre duas variáveis, que possui um ponto de partida e pelo menos um ponto de chegada, que neste estudo foram os códigos e os entrevistados.

3.4.3 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Por último, a fase dos resultados obtidos e sua interpretação, onde os resultados brutos serão tratados para terem significados e validade (BARDIN, 2016). Ainda segundo a autora, com esses dados o pesquisador pode fazer operações estatísticas, simples ou complexas, que possibilitem conduções e colocar em destaque as informações fornecidas pela análise, para melhor compreensão. Esta fase de tratamento, inferência e interpretação corresponde aos resultados e discussões que serão apresentados no próximo capítulo.

Na categoria da Pessoa, para verificar a influência dos atributos pessoais e das relações interpessoais no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos, teremos como indicadores gerais da pesquisa as características pessoais: disposições, recurso e demandas.

Na categoria do Processo, para descrever o processo de aprendizagem do handebol nas suas diferentes etapas e fases do desenvolvimento, teremos como indicadores gerais da pesquisa as fases de desenvolvimento esportivo (iniciação e especialização) no handebol, além dos aspectos educacionais.

Na categoria do Contexto, para identificar algumas variantes que ocorrem no contexto (ambiente) de aprendizagem e desenvolvimento do treinamento e de competição de handebol, teremos como indicadores gerais o microssistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema.

Na categoria do Tempo, para analisar as idades em que ocorreram as transições das práticas de treinamento ao longo do tempo da carreira esportiva de alunos/atletas e professores/técnicos, teremos como indicadores gerais da pesquisa o microtempo, mesotempo e o macrotempo. As questões do roteiro da entrevista semiestruturada são encontradas nos Anexos IV e V.

A seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa empírica e as discussões com base nos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão descritos e discutidos os resultados encontrados pela análise dos dados, sendo primeiramente apresentados os perfis dos professores/técnicos em relação a sua idade, escolaridade, tempo como professor/técnico, primeiro local como professor/técnico e melhor conquista esportiva, se foi atleta de handebol, início esportivo e permanência na carreira. Dos alunos/atletas, em relação a sua idade, escolaridade, tempo de treino, se estudou em escola pública ou particular, melhor conquista esportiva, posição de jogo e se praticou outros esportes, sendo representados nos quadros de forma anônima. No segundo momento deste capítulo, serão delineadas as categorias criadas a partir das dimensões do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: pessoa–processo–contexto–tempo.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nos perfis dos 5 professores/técnicos, observa-se (QUADRO 9) que a média de idade é de 54,6 anos e o tempo como professores/técnicos é de 33,4 anos. Todos foram alunos/atletas de handebol e vivenciaram outros esportes.

É interessante notar que o início como professor/técnico foi diferente, Tec 1 em prefeitura, Tec 2 em clube e a maioria (Tec 3, Tec 4, Tec 5) em escola, sendo que somente Tec 1 e Tec 3 não possuem titulação de pós-graduação.

Como melhor conquista esportiva, a maioria (Tec 1, Tec 2 e Tec 3) citou os Jogos Pan-Americanos de seleções das categorias de base, Tec 4 chegou com equipes em campeonatos oficiais e Tec 5 tem a conquista do campeonato brasileiro de clubes na categoria cadete.

Percebemos que os professores/técnicos têm uma forte relação com as categorias de base, ou seja, na formação esportiva.

Sobre a permanência na carreira, quatro (Tec 1, Tec 2, Tec 3 e Tec 5) ainda permanecem atuando como professores/técnicos e somente Tec 4 não está atuando. Cabe ressaltar que, dos cinco participantes, quatro são do gênero masculino e um do feminino, fato que, para manter o anonimato, preferiu-se não identificar no QUADRO 9:

QUADRO 9– PERFIL DOS PROFESSORES/TÉCNICOS

	Tec 1	Tec 2	Tec 3	Tec 4	Tec 5
Idade	54 anos	56 anos	51 anos	66 anos	46 anos
Escolaridade	Cursando Pós-graduação	Mestrado em Educação Física	Pós-graduação	Superior Completo	Pós-graduação
Tempo como professor/técnico	34 anos	35 anos	32 anos	40 anos	26 anos
Primeiro local como professor/técnico	Prefeitura	Clube	Escola	Escola	Escola
Melhor conquista esportiva	Pan - Americanos de seleções categoria de base	Pan - Americanos de seleções categoria de base	Pan - Americanos de seleções categoria de base	Chegar com as equipes em campeonatos oficiais	Campeonato Brasileiro de Clubes cadete
Já foi atleta de handebol	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Início esportivo	Natação	Natação, futebol e ginástica	Handebol e lutas	Vôlei, basquete e atletismo	Futebol
Permanência na carreira	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

FONTE: Souza (2022).

Quanto aos perfis dos 10 alunos/atletas, observa-se (QUADRO 10) que a média de idade é de 15,3 anos e o tempo de treino é de 5,5 anos. Todos vivenciaram outros esportes, sendo que seis deles chegaram a praticar mais de dois esportes (Atl 1, Atl 3, Atl 4, Atl 5, Atl 6, Atl 8).

A maioria estudou em escola particular, somente Atl 2 e Atl 4 estudaram em escola pública. Ressalta-se que o início de todos foi dentro da escola e que apenas um (Atl 2) teve seu início no handebol em escola pública, ou seja, o handebol em Curitiba é um esporte preponderantemente escolar e praticado em escola particular.

Dos entrevistados, três já concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior (Atl 1, Atl 4 e Atl 10) e os demais se encontram no ensino médio.

As posições de jogo foram diversas, assim como as conquistas esportivas, e é interessante que o Atl 10 cita como conquista esportiva ter encontrado um local para treinar após a conclusão do ensino médio.

Dos dez participantes, cinco são do gênero masculino e cinco do gênero feminino e, assim como no perfil dos professores/técnicos, para manter o anonimato, preferiu-se não identificar no QUADRO 10:

QUADRO 10 – PERFIL DOS ALUNOS/ATLETAS

	Atl 1	Atl 2	Atl 3	Atl 4	Atl 5	Atl 6	Atl 7	Atl 8	Atl 9	Atl 10
Idade	19 anos	17 anos	15 anos	19 anos	17 anos	17 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
Escolaridade	Superior Incompleto	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Superior Incompleto	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Médio Incompleto	Superior Incompleto
Tempo de treino	8 anos	5 anos	6 anos	6 anos	5 anos	6 anos	4 anos	3 anos	5 anos	7 anos
Estudou em escola pública ou particular	Particular	Pública	Particular	Pública	Particular com bolsa	Particular	Particular	Particular	Particular	Particular
Local de início no handebol	Escola particular	Escola pública	Escola particular	Escola particular	Escola particular	Escola particular	Escola Particular	Escola particular	Escola Particular	Escola particular
Melhor conquista esportiva	Acesso a 1ª Divisão do Jojups	1º lugar nos Jogos da Primavera	2º Lugar no Brasileiro escolar 2019	Artilharia e melhor atleta da Super Liga escolar	Entrada na Seleção de Curitiba	Campeões Jojups (regional) e Vice-campeonato Jojup's (final)	Campeã do Catarinense	1º lugar olímpica nacional do colégio	2º Lugar no Jep's	depois de terminar o ensino médio ter achado algum lugar para continuar jogando handebol
Posição de jogo	Gol	Pivô	Armação esquerda e pivô	Central	Ponta direita	Pivô	Gol	Ponta direita	Ponta esquerda	Central e ponta
Praticou outros esportes	sim, natação, futebol society, futsal e tênis	Sim, capoeira e vôlei	Sim, natação, taekwondo, tênis, ginástica olímpica e rítmica e duatlhon	sim futsal, judô, circo, vôlei	Sim, natação, futsal, balé e dança	Sim, futebol, judô, capoeira	Sim, natação e o vôlei	Sim, capoeira, judô, taekwondo e basquete	Sim, futsal	Sim, balé e futsal

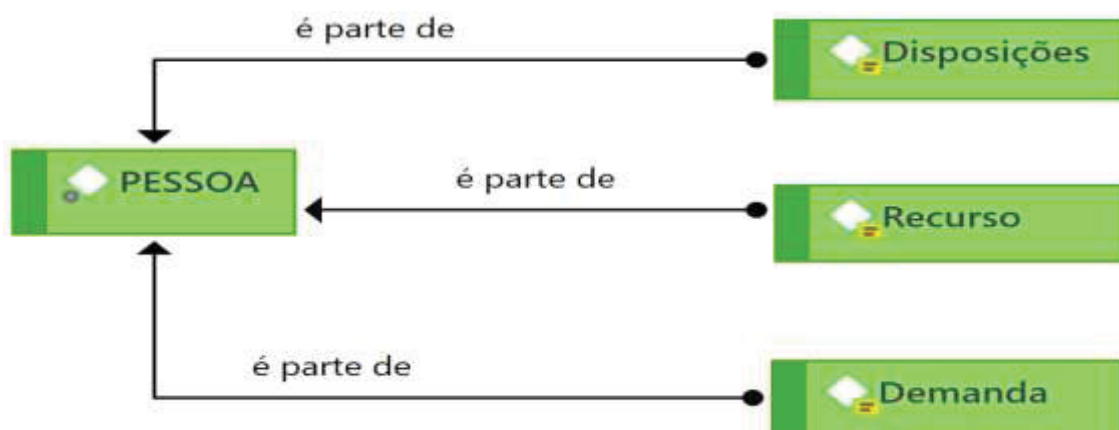
FONTE: Souza (2022).

4.2 DIMENSÕES DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

4.2.1 Categoria **Pessoa** (códigos: disposições, recurso e demanda)

A categoria Pessoa, que é uma das dimensões do MBDH (BRONFENBRENNER, 2011; RAMADAS *et al.*, 2012; BENETTI *et al.*, 2013; FONTES; BRANDÃO, 2013; COSCIONI *et al.*, 2018), diz respeito ao indivíduo ativo que possui alguns atributos pessoais que devem ser considerados quando for analisar o seu desenvolvimento. A FIGURA 15 apresenta os códigos criados para a análise dos trechos das falas dos participantes.

FIGURA 15 – ATRIBUTOS PESSOAIS



FONTE: Souza (2022).

As Disposições estão relacionadas à motivação e ao engajamento da pessoa em fazer algo (BRONFENBRENNER, 2011). Neste estudo, quanto ao processo motivacional para a prática do handebol, foram observados: o início e os motivos da escolha da carreira/prática esportiva, facilidades e dificuldades enfrentadas, e apoio para a prática do handebol.

Em relação ao início da prática esportiva do handebol, os resultados mostram que os professores/técnicos, antes de sua atuação profissional no handebol, foram atletas e, como motivação para iniciar sua trajetória profissional, dois fatores foram determinantes: a paixão pelo esporte e o ingresso no ensino superior e, em decorrência, o início de estágio ou então já o vínculo empregatício,

conforme relatos: “[...] eu entrei na faculdade, já eu não me lembro se foi no primeiro ano ou no segundo, mas aí eu já comecei dar treinamento de handebol no clube, que era a prefeitura [...] que treinava no clube, então já comecei de estagiário na prefeitura [...]” (Tec 1) e “[...] eu já entrei na faculdade, ali com 3 meses de faculdade, [...], ele me convidou, falou para trabalhar [...]” (Tec 3).

Para Bronfenbrenner, enquanto houver adaptações a pessoa estará sempre em desenvolvimento (SHELTON, 2019). Vale ressaltar que os professores/técnicos, neste momento, passam por uma transição ecológica²⁷, uma vez que saem do ambiente esportivo como atletas e iniciam no ambiente do handebol como professores/técnicos. Observa-se uma mudança de papel, alterando assim a sua posição diante do ambiente esportivo, não somente para si mesmos, mas para outras pessoas com quem se relacionam (BRONFENBRENNER, 2011).

Além da disposição para o início da carreira profissional, temos a competência pessoal pelo *status* alcançado. Nos relatos, observa-se que o *status* acadêmico obtido no processo universitário pode os ter capacitado a obter o seu espaço sustentando-os, assim, dentro do ambiente do handebol (KREBS, 1997; BRONFENBRENNER, 2011).

Assim como os demais professores/técnicos, Tec 2 também iniciou sua carreira profissional antes de concluir o ensino superior, e o fator motivacional foi a paixão pelo handebol: “[...] foi muito rápido, porque eu conheci o handebol muito tarde, foi uma paixão muito rápida estava na faculdade e assim, foi uma questão de um ano, e já estava na faculdade e resolvi ser técnico”.

Já para os alunos/atletas, dois fatores foram determinantes para sua entrada no esporte: gosto pelos esportes e convite de amigos ou professores. Percebe-se que gostar de esporte contribuiu para o início da prática no handebol: “O que fez me tornar um atleta de handebol foi sempre ser apaixonado por esportes desde pequeno[...]” (Atl 1).

Segundo fator, o convite de amigos e professores: “[...]eu comecei a estudar no [...], uma amiga minha me chamou, falou: “vamos fazer handebol comigo?”, eu nunca tinha feito nada eu falei: “bom vamos tentar”, então eu comecei com handebol e estou até hoje”. (Atl 2).

²⁷ Transições ecológicas são mudanças no papel e no contexto, que ocorrem durante toda a vida (BRONFENBRENNER, 2011, p.89).

Este início no esporte é o momento de ativação dos processos proximais, os quais podem ser sustentados ou abandonados (BONFENBRENNER e MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2011). Percebeu-se que, iniciados na prática do handebol, os participantes começaram a interagir com seus ambientes de treinamento e o esporte passou a ter significado para eles, fazendo com que se decidissem especificamente pelo handebol, portanto, sustentando os processos proximais. Verifica-se que estes significados permitiram maior envolvimento com a modalidade: “[...] *Ja minha vida é handebol, fora a aula de educação física, minha vida é handebol*” (Tec 3) e “*Porque eu sempre amei, desde que eu conheci o handebol sempre foi uma coisa que eu amei fazer e não tinha como escapar, aquilo para mim era uma válvula de escape para todos os meus problemas, porque era a coisa que eu mais dominava na minha vida era o handebol [...]*” (Tec 4).

Assim como para os professores/técnicos, a interação e o envolvimento com o esporte foram determinantes para que os alunos/atletas decidissem especificamente pelo handebol, conforme alguns trechos: “[...] *nunca vi ninguém praticando [...] é algo diferente, eu comecei gostei e me cativou [...]*” (Atl 2); “*Foi o esporte que eu mais identifiquei e eu também tinha influência dentro de casa por conta dos meus pais, mas por escolher mesmo, foi o amor que eu que eu tive pelo handebol [...]*” (Atl 3); “*Gostei muito, eu me apaixonei e não consegui sair [...]*” (Atl 5) e “[...] *eu fiz o treino e dali para frente apaixonei e não sai mais do handebol*” (Atl 6).

A partir de seus relatos, observa-se que a paixão pelo handebol é um significado atribuído para a permanência e sua identificação com a modalidade. A paixão por atividades foi objeto de estudo de Vallenrand (2008), podendo ser ela a responsável para a realização de atividades que as pessoas gostam e investem tempo e energia, levando ao engajamento do handebol. Confirmando o estudo de Luth, Flinchbaugh e Ross (2016) observou-se nos relatos de professores/técnicos e alunos/atletas a paixão como motivador para a realização do esporte.

Em razão do envolvimento com o handebol e o significado que surge a partir da prática, os participantes enfrentaram facilidades e dificuldades durante a trajetória esportiva. A facilidade, para Tec 1, foi o local em que ele estava quando aprendeu o handebol: “*Então a facilidade eu sempre digo que se eu caí num lugar bom para aprender handebol foi [...], porque era um polo do país, [...] foi um local que eu aprendi muito com meus técnicos a questão do handebol em si*”. Provavelmente este

participante demonstra o seu local de aprendizado como um facilitador devido à dificuldade de informação sobre o handebol em sua época:

“As dificuldades na época era que você não tinha acesso à informação, [...], não tinha internet, não tinha intercâmbio, então talvez alguma informação que chegasse na gente era de 1 a 2 anos atrás, a nossa atualização era quando o meu técnico ia para a seleção brasileira”. (Tec 1)

Esta mesma dificuldade de informação foi sentida pelo Tec 2: *“não tinha intercâmbio, não tinha conhecimento, eu não conhecia muitas pessoas, essa era uma grande dificuldade”*. Apesar desta dificuldade, a facilidade de entender o jogo se sobrepôs:

“Eu sempre tive muita facilidade de entender o jogo, parece que eu já trazia de outros tempos, parece que eu já tinha jogado, eu tive muita facilidade de entender o jogo, entender os movimentos, e quando eu pegava um material didático, tinha pouco, não tinha quase nada na época, comprava fita VHS por 150 reais para ver jogo, parece que foi muito fácil para mim”. (Tec 2)

Como para Tec 1 e Tec 2, no relato de Tec 4 também se observa uma relação entre a facilidade e a dificuldade. A dificuldade em conseguir alunos/atletas para praticar o handebol em sua escola fez com que a sua facilidade em trabalhar o lúdico conquistasse os alunos/atletas, tanto que, apesar de ter sido um processo lento, conseguiu mais alunos/atletas que as demais modalidades juntas:

*“[...] A dificuldade maior era realmente conseguir atletas para fazer o meu esporte, porque o vôlei e o basquete eram os mais (populares), então a conquista foi bem lenta, bem devagar, mas eu consegui, tanto que eu terminei com muito mais atleta do que juntando as 4 modalidades”.
“[...]conquistar essas crianças para que e mostrar tudo que você aprendeu, e às vezes a gente não consegue isso, mas eu dava muita brincadeira [...]”.
(Tec 4)*

Os alunos/atletas também relataram as facilidades e dificuldades que enfrentaram durante a trajetória esportiva, como o Atl 5: *“Dificuldades eu acho que o emocional bastante, porque tem dias que você está muito ruim, tem dias que você está muito boa, [...]”*. Ocorre que apesar da dificuldade emocional, ver o seu crescimento no handebol foi um facilitador para a continuação no handebol.

Interessante reparar, sobre os fatores encontrados nos relatos dos participantes alunos/atletas, que um fator facilitador para um foi dificultoso para o outro, como, por exemplo, a altura: *“Dificuldade, altura, no handebol como eu sou*

central, só que eu sempre tento driblar de outras formas essa dificuldade” (Atl 4). “Facilidade em relação à altura [...]” (Atl 8).

Ocorre que, apesar da dificuldade em relação a sua altura, o Atl 4 relata driblar de outras maneiras: *“sempre tive uma visão boa de jogo”*. Já o Atl 8 que vê sua altura como um facilitador, teve dificuldades ao iniciar um novo esporte: *“[...] eu enfrentei mais dificuldade no handebol porque os meninos que estavam lá estavam fazendo antes, eles começaram um ano ou dois anos antes [...]”*.

Do mesmo jeito que a paixão foi um fator motivacional para que os participantes permanecessem no handebol, as facilidades serviram como um impulso para vencer as dificuldades pelas disposições pessoais geradoras, reforçando o engajamento com a atividade (KREBS *et al.*, 2008; FONTES e BRANDÃO, 2010; BRONFENBRENNER, 2011; FOLLE, RAMOS e NASCIMENTO, 2018).

Por fim, temos o fator motivacional vindo do incentivo das pessoas para a prática e/ou carreira no handebol. Os professores/técnicos, namorados(as) e amigos foram as pessoas que mais incentivaram os participantes, todavia, no tocante à família e aos professores de escola, o incentivo não foi o mesmo.

Tec 2 evidencia em sua fala que a falta de incentivo se deu devido à relação que a família tinha com o futebol: *“Da família quase nenhuma, porque a família era do futebol, e eles nem queriam que eu trabalhasse com o futebol por causa de política”*. Tec 4 enquanto atleta não tinha incentivo de sua mãe: *“[...] eu penso assim que ela não me incentivava porque ela nem sabia o que era [...]”* e de seus irmãos: *“[...] como técnica até eles sabiam de todos os resultados e me acompanhavam, mas assistir não, não me lembro deles terem ido assistir meus jogos não [...]”* (Tec 4).

Em relação aos alunos/atletas, apenas Atl 10 apresenta falta de incentivo de seu pai e outros familiares: *“[...] a minha mãe até me apoiava, mas o meu pai não gostava nada, o resto da minha família nem sabiam o que estava acontecendo, [...] meu pai não queria mesmo que a gente treinasse, então foi difícil [...]”*.

No entanto, quem menos incentivou, na visão dos participantes alunos/atletas, foram os professores da escola. Um participante não teve incentivo nenhum: *“Os professores da minha escola alguns falavam que melhor escolha eu focar realmente só na nas aulas”* (Atl 1). Outros participantes tiveram incentivo por

parte dos professores de educação física, porém não dos seus professores de sala de aula:

“[...] é complicado dos professores da escola, a maioria do incentivo vinha mais o professor de educação física, mas era aquele meio termo, tinha muito professor que incentivava [...] e tinha sempre aqueles professores que falavam [...], porque não vai te levar a lugar nenhum, você só está faltando aula [...], mas nunca teve 100% do apoio dos professores”. (Atl 2)

“[...] alguns falavam que não dava certo, que ir handebol não era bom, que era para mim ficar no futebol [...], mas os que eu tinha mais intimidade falavam vai para o handebol, você tem porte, você sabe jogar o esporte, tem visão, então foi meio a meio”. (Atl 6)

Os demais participantes que não tiveram incentivo dos professores da escola, mostram a indiferença em suas falas, como Atl 8: *“Acho que eles nem sabem que jogo”* e Atl 9: *“Acho que não teve nem falta de incentivo nem incentivo, era uma coisa mais a parte”*.

Os autores Peserico e Kravchychyn (2015) também verificaram em seu estudo que há uma interação insuficiente de professores sobre as atividades esportivas da escola. Percebeu-se que essa interação entre os participantes da pesquisa, família e professores da escola geraram forças motivacionais próprias, levando ao engajamento progressivo para a continuidade no esporte, uma vez que foram desestimulados por eles (KREBS, 1995). O mesmo aconteceu no estudo de Krebs *et al.* (2008) sobre disposições pessoais de tenistas jovens, onde as disposições disruptivas (negativas) podem ter sido enfraquecidas pelas disposições geradoras (positivas).

A segunda característica pessoal analisada no presente estudo trata do recurso, que está relacionado com a capacidade do indivíduo de engajar-se em processos proximais pela experiência, habilidades e conhecimentos necessários em diferentes estágios do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011). O recurso assume características que não são diretamente aparentes e podem estar relacionadas preponderantemente com aspectos emocionais e cognitivos, podendo ter aspectos sociais envolvidos (BRONFENBRENNER, 2011; BENETTI *et al.*, 2013).

O aspecto cognitivo foi observado nas características favoráveis e o aspecto emocional, em características desfavoráveis. Já o aspecto social foi observado nos relatos de todos os professores/técnicos em relação às oportunidades de permanência no handebol de Curitiba. No tocante ao que faz com que permaneçam

como professores/técnicos, observamos um equilíbrio entre os aspectos emocionais e sociais.

Como características favoráveis que possam ter beneficiado a carreira dos professores/técnicos, a fala do Tec 2 é um exemplo deste aspecto cognitivo: “[...] *disciplina nos estudos principalmente, [...] eu gosto muito de coletar conhecimento e organizar esse conhecimento*”.

Já Tec 3 apresenta aspetos sociais em sua fala: “[...] *amizade, meus amigos e o relacionamento bom com as pessoas legais*”. O aspecto emocional foi evidenciado por Tec 4: “[...] *é o amor pelo que eu faço, [...], amor pelo esporte, porque eu gastei muito dinheiro, mais do que eu ganhei eu acho, levando atleta para lá e para cá, dando lanche para crianças que não tinham o que comer*”. Verificamos também os aspectos emocionais como determinação, equilíbrio emocional, foco, persistência e teimosia, principalmente nos relatos dos alunos/atletas: “*Determinação [...]*” (Atl 1); “*Eu acho que equilíbrio emocional [...]*” (Atl 3); “[...] *um ponto mais forte em mim o meu foco [...]*” (Atl 4); “[...] *persistência em vários momentos [...]*” (Atl 8) e “*Teimosia com certeza [...]*” (Atl 9).

Sobre características que possam ter prejudicado (recursos negativos) a trajetória esportiva, o aspecto emocional pode ser percebido na fala de Tec 5: “[...] *a emoção principalmente*”, ou então nas falas de Tec 1: “[...] *eu sou muito exigente, então eu falava sempre que para treinar comigo tem que trabalhar do meu jeito, do jeito que eu gosto [...]*”, assim como Tec 2: “[...] *muito exigente às vezes, eu sou muito metódico com o treinamento*”. Já Tec 3 trouxe um aspecto social como característica: “*A minha honestidade me prejudicou*”.

Da mesma maneira que nos relatos dos alunos/atletas, aspectos como explosão, insegurança, falta de disciplina, falta de coragem, falta de atenção, falta de foco e ego foram encontrados: “*Prejudicado acho que as vezes ser meio explosivo [...]*” (Atl 1); “*Prejudicado um pouco de falta de disciplina [...]*” (Atl 3); “*Falta de coragem em mim mesmo*” (Atl 5); “[...] *falta de atenção em jogo [...]*” (Atl 6); “[...] *falta de foco em alguns momentos [...]*” (Atl 8) e “*O ego, no começo, era bem difícil quando não eram meus amigos e eu reclamava muito das pessoas que jogavam, falava mal das pessoas na cara das pessoas então era meio complicado*” (Atl 9).

É fundamental destacar as falas dos professores/técnicos sobre as oportunidades de permanência no handebol em Curitiba, visto que foram unânimes

em apresentar recursos sociais negativos e muito disso porque o handebol de Curitiba é visto como escolar e o mercado de trabalho nas escolas está saturado: *“No meio do handebol tá difícil, por causa das escolas, elas estão cortando [...]”* (Tec 3); *“Na questão escolar você tem, depende da tua escola você tem mas depende da escola [...]”* (Tec 2) e *“[...] hoje eu vejo assim que a gente está sempre com as mesmas pessoas, eu não entendo porque as escolas públicas municipais e estaduais não têm treinamentos específicos das modalidades [...]”* (Tec 4).

Da mesma maneira que os professores/técnicos, os alunos/atletas veem as oportunidades de permanência no handebol em Curitiba sob a ótica dos recursos sociais negativos, pois para eles faltam mais campeonatos, infraestrutura e investimentos na modalidade: *“A gente não tem muitos campeonatos para jogar”* (Atl 10); *“Fraca, bem fraca, como não tem nenhum clube de iniciação, tudo escolar, tem pouca oportunidade desde criança, diferente do futsal por exemplo”* (Atl 4); *“Tem times que continuam, tem máster, tem pessoas que fazem esses times, mas ainda não é muito grande, acho que são núcleos [...]”* (Atl 5) e *“[...] eu espero cresça que tenha mais investimento para que essa geração que está vindo, tenha um pouco mais de oportunidade do que a gente tem hoje” [...]* (Atl 3).

Tendo em vista a permanência no handebol em Curitiba, temos como exemplo o aspecto emocional nas falas de Tec 2 e Tec 5, o qual é percebido na relação estabelecida entre eles e seus alunos/atletas e outras pessoas envolvidas: *“[...] eu crio um vínculo com os atletas [...] você acaba criando vínculo com as pessoas, com os diretores, com os coordenadores [...], já saiu diretor, coordenador e eu continuo lá”* (Tec 5) e *“[...] só estou no handebol de Curitiba hoje por causa das crianças da escola”* (Tec 2).

Assim como para os professores/técnicos, o aspecto social também teve unanimidade em relação às oportunidades de permanência no handebol de Curitiba. Muito do que faz com que os alunos/atletas permaneçam no handebol está relacionado aos aspectos emocionais, como o amor e a paixão pelo esporte: *“O que me faz permanecer eu digo que é muito o amor meu que eu tenho pelo esporte [...]”* (Atl 1); *“Muito pelo amor que eu tenho, eu acabei gostando muito do esporte em si, [...]”* (Atl 8); *“[...] a paixão ao esporte [...]”* (Atl 9) e *“eu gosto bastante, até na pandemia eu sentia falta de campeonato, aquela emoção de campeonato, do time comemorando, então é a paixão mesmo”* (Atl 10).

Portanto, a permanência dos participantes no handebol em Curitiba ocorre devido aos recursos emocionais em que se apoiam para driblar os recursos sociais negativos advindos das oportunidades de saturação do mercado de trabalho e de falta de campeonatos, infraestrutura e investimentos na modalidade. Barreiras como estas foram encontradas no estudo de Mastrocola (2021) com treinadoras de futebol e o recurso emocional se sobrepôs às dificuldades enfrentadas na trajetória esportiva.

De acordo com Krebs *et al.* (2008) os recursos pessoais de cada um podem ser incentivadores para a efetivação das suas disposições e nesta linha Mastrocola (2021) entende que quanto maior e melhor forem estes recursos, maior a chance de obtenção de sucesso e desenvolvimento de suas competências.

A última característica analisada na categoria Pessoa é a demandas que diz respeito aos atributos que afetam o desenvolvimento por suas capacidades de provocar ou inibir reações dos ambientes sociais em que participa (BRONFENBRENNER, 2011; RAMADAS *et al.*, 2012; BENETTI *et al.*, 2013; FONTES; BRANDÃO, 2013; COSCIONI *et al.*, 2018). Segundo Bronfenbrenner (2011): *“[...] existem características de demandas que convidam ou desencorajam reações do contexto social que podem fomentar ou interromper a operação dos processos proximais”*.

As análises se basearam em dois aspectos: algo que faça desistir da carreira de professor/técnico e aluno/atleta; se as expectativas (pessoas significativas, pessoais e dos outros) favoreceram a permanência ou a intenção de abandono

Todos os participantes professores/técnicos já pensaram, em algum momento, em desistir da carreira de professores/técnicos, porém os motivos foram diferentes, como segue: *“Várias vezes, várias vezes, eu acho que a primeira situação é a questão financeira, [...], por mais que façamos um trabalho, tenhamos resultados, não só em quadra, mas de maneira geral, continuamos recebendo a mesma coisa do que aquele professor que solta uma bola e dá um joguinho qualquer”* (Tec 1); *“[...] financeira, chegou uma hora que achei que não ia dar, de abrir mão de carro, vender coisas, se afastar de família”* (Tec 2); *“[...] muitas (vezes) já pensei em parar, é o meu ganha pão, mas se for trabalhar na escola (como professor) vou receber um salário e o handebol [...] largar, o que me faz às vezes*

pensar em parar, são as picuinhas” (Tec 3); *“Existiu um momento sim, quando a meu coordenador, ele era um pouco ríspido, [...] um assédio moral, me ofendendo, porque eu sempre brigava pelo que eu queria e ele achava que os outros também tinham que ter, mas quem tinha os melhores resultados era eu”* (Tec 4) e *“Várias vezes, várias vezes, principalmente a ingratidão, eu acho que é a coisa que você escuta, que você ouve e sabe que você não precisa ouvir”* (Tec 5).

Na trajetória esportiva dos participantes alunos/atletas nem todos pensaram em desistir do handebol. Os motivos que levaram os alunos/atletas a pensar em desistir foram problemas pessoais, estudo, falta de incentivo e pandemia, conforme relatos: *“Várias vezes eu pensei em desistir por problemas pessoais [...]”* (Atl 9); *“Talvez a faculdade [...]”* (Atl 5); *“Hoje não mais, hoje ainda penso em continuar como adulto para frente, mas antes da seleção (Curitiba), eu já pensei porque nunca tive nenhum tipo de incentivo, nenhum campeonato grande, então pensava em desistir, mas agora não mais”* (Atl 6) e *“No passado e começo desse ano eu queria parar o handebol, [...] mas não foi um motivo específico acho que foi só ter que parar por causa da pandemia [...] me fez desmotivar bastante”* (Atl 7).

Apesar de que, em algum momento, pensassem em desistir, pelos motivos já elencados nesta pesquisa, as interferências foram mais para a permanência do que para o abandono, conforme verificamos no relato de Tec 1: *“Eu acho que favoreceu mais na permanência [...]”*, do Tec 2: *“Ninguém influenciou, foi por mim [...]”*, e de Tec 5: *“No meu abandono não, mas na minha continuidade sim [...]”*.

Observou-se nos relatos dos alunos/atletas, também, que a interferência das pessoas significativas foi para o favorecimento da permanência no esporte, já em relação às expectativas pessoais e dos outros sobre o desempenho esportivo, alguns relataram interferência para o abandono do handebol.

Sobre a interferência das pessoas significativas e de outros, os alunos/atletas relatam interferência positiva, como: *“Os mais próximos falavam não desista, continue e segue o teu sonho”* (Atl 2) e *“Sempre foi para a permanência, todas as pessoas que eu tenho a minha volta, sabe o quão importante é o handebol para mim”* (Atl 5).

Já Atl 7 relata que problemas com o professor/técnico interferiu na intenção de abandono: *“[...] teve uma época que um técnico que eu fui treinar uma vez [...], falou que eu era preguiçosa [...], eu fiquei bem chocada”*.

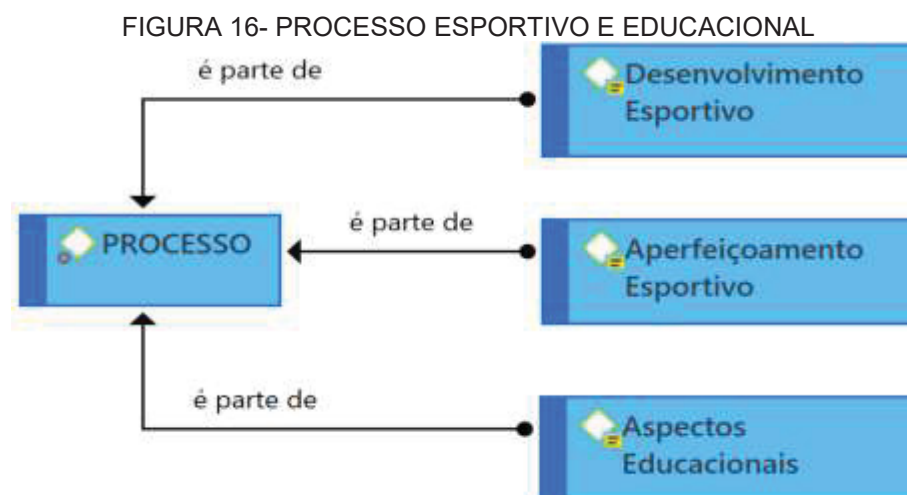
Tendo em vista as expectativas pessoais sobre o desempenho esportivo, Atl 5 relata que a sua insegurança já fez com que pensasse em parar, lembrando que a participante já evidenciava nas disposições suas dificuldades no aspecto emocional e no recurso como característica negativa a falta de coragem: *“Sempre tem aquele dia [...], tem gente muito melhor que merece estar aqui, o que eu estou fazendo, acho que eu vou parar, [...]”*.

Do mesmo modo Atl 9: *“Pensava que eu não era suficiente, apesar de todo mundo falando para mim que eu era bom, eu não me sentia bom, então eu me cobrava muito e eu tive que aprender a lidar com isso [...]”*. Vale destacar que em disposições relatou dificuldades de conseguir entrosamento, em recurso, em características negativas, o ego. Isto se dá pelo fato de existirem características de demanda que diante do contexto social podem fomentar ou interromper as interações dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011).

Portanto, apesar dos participantes terem pensado em desistir do esporte, a interferência positiva para a continuidade foi maior que a interferência negativa para o abandono.

4.2.2 – Categoria **Processo** (códigos: desenvolvimento esportivo, aperfeiçoamento esportivo e aspectos educacionais)

A categoria Processo diz respeito às interações recíprocas entre o ambiente, o sujeito e as pessoas durante um período de tempo (BENETTI *et al.*, 2013). A FIGURA 16 apresenta os códigos criados na fase de análise:



FONTE: Souza (2022).

A formação esportiva é um processo a longo prazo que é dividido em duas etapas, conforme já explicado anteriormente. Esta ideia é ratificada por Bronfenbrenner (2011) quando define o processo como a interação do indivíduo com o ambiente durante um longo período de tempo.

A iniciação esportiva corresponde à etapa de Desenvolvimento Esportivo, que compreende as fases do conhecer brincando (mini-handebol), da aprendizagem inicial dos sistemas e fundamentos do jogo (mirim) e da automatização e refinamento da aprendizagem inicial ao jogo (infantil). Para esta etapa, analisamos a importância do brincar, além dos conteúdos e sistemas de jogo para as categorias mini-handebol, mirim e infantil.

Sobre a importância do brincar, os professores/técnicos foram unânimes, conforme dois momentos em seus relatos. Alguns participantes, como Tec 1 e Tec 2, trouxeram a importância da brincadeira antes da prática esportiva, pois envolve uma prática sem a intervenção de um professor, ou seja, nas brincadeiras as regras são feitas pelas próprias crianças, elas têm maior liberdade, têm um convívio social, além de um melhor acervo motor, conforme relato:

“[...] você não tem o professor ali para ditar as regras do que é certo do que é errado, esse brincar como era na rua, hoje a criança vai lá no parque brincar com uma amiga, elas têm que criar regras, elas têm que ceder muitas vezes, [...], então essa formação ela é muito importante para criar esse acervo motor e também de relacionamento entre as pessoas”. (Tec 1)

Essa questão é reforçada por Tec 2, pois o brincar faz com que a criança reconheça o mundo e, conseqüentemente, ela se reconhece.

“[...] brincar é a coisa mais importante para criança, porque o mundo é como ela representa, como ela reconhece o mundo, como ela expressa, como ela mostra, como ela vê, como ela fala, como ela domina é através de brincar, então brincar para a criança é tudo que ela tem, ter liberdade de brincar, mesmo que seja orientada, quando entra uma atividade dirigida, esse brincar tem que ir ao encontro do mundo dela”. (Tec 2)

Complementando este relato, muito interessante a correlação que Tec 2 faz entre a importância do brincar com o atleta bem-sucedido, onde tudo o que aprendeu na infância com a brincadeira, tanto as coisas boas como as ruins (se machucar), são transferidos para o esporte: “O atleta bem-sucedido, o atleta forte, o atleta resiliente, o atleta paciente, o atleta resistente a dor e todas as características,

vai depender do amor que ele vai desenvolver na fase de brincadeira [...]”. E esta premissa é ratificada por Tec 5: “[...], a criança que se deu bem no esporte é porque começou brincando com o esporte”, e complementada por Tec 4: “Muito importante, a socialização, lidar com outros, com crianças de comportamentos diferentes, de educação diferente, [...], não só para esporte que é obvio, mas pra vida, a criança já começa a brincar desde começa a andar”.

De acordo com Benetti *et al.* (2013), Bronfenbrenner apresenta o brincar para criança (sozinha ou em grupo) como mecanismos de desenvolvimento, pois ela vai ser capaz de engajar-se e dar sentido ao seu mundo e assim transformá-lo, ou seja, ter tido sucesso ou ser resiliente no esporte, pode ser efeito desta transformação visualizada por Bronfenbrenner.

É importante lembrar que as mais simples brincadeiras podem causar este efeito na vida de uma pessoa, como as brincadeiras que envolvam saltos, corridas, bater bola e pular corda, até se tornarem mais complexas, pois são habilidades fundamentais essenciais no processo de aprendizagem motora (GRECO, 2020).

Em virtude desta importância das brincadeiras na infância, Tec 3 trouxe em seu relato uma outra perspectiva, mais voltada à iniciação esportiva do handebol. Para isso, ele utiliza as brincadeiras e cita o modelo da Iniciação Esportiva Universal, desenvolvida por Pablo Juan Greco, os jogos pré-desportivos: *“Para o aluno se desenvolver no handebol, ele tem que aprender a brincar, sou da época do Pablo Greco dos jogos pré-desportivos, [...], dentro da brincadeira você pode incluir o handebol”*. E, complementando o relato, exemplifica os tipos de brincadeira que utiliza: *“[...] tem o caçador, pique bandeira. Pique bandeira é uma brincadeira muito legal que trabalha estratégia, trabalha marcação, faz o aluno pensar”*.

Percebe-se que tudo o que foi apontado pelos professores/técnicos, foi feito pelos alunos/atletas em sua infância. Todos eles relataram que brincaram na infância e que gostavam de correr. As brincadeiras mais citadas foram o pega-pega e esconde-esconde e, muito interessante, alguns alunos/atletas fizeram questão de frisar que não gostavam de brincadeiras que envolvessem tecnologia: *“Brincava de bola, de esconde-esconde e pega-pega, toda brincadeira que for possível imaginar, desde que não envolva tecnologia”* (Atl 1); *“[...] sempre brincava de esconde-esconde, pega-pega, essas coisas de criança mesmo, na minha época não existia essas coisas tecnologia”* (Atl 5); *“Eu sempre fui de brincar na rua, nunca gostei de*

vídeo game, eu sempre soltei pipa, jogava bola descalço, bolinha de gude, nunca fui da tecnologia” (Atl 6) e “[...], sempre com meu tio avô no final de semana a gente ou ia pescar ou fazia estilingue, arco e flecha então eu sempre tive essa coisa, eu gostava muito de me movimentar, não gostava de ficar parada dentro de casa jogando videogame, [...], antes eu só brincava fora de casa, subia árvores essas coisas” (Atl 8).

Portanto, os relatos dos alunos/atletas validam o que os professores/técnicos apresentaram sobre a importância de brincar, principalmente na vida dos alunos/atletas. Apesar de muito jovens, pois a idade média dos participantes alunos/atletas é de 15,3 anos, foram expostos a atividades que desenvolveram seu acervo motor e estimularam a socialização, fatores estes extremamente importantes para se tornarem alunos/atletas de esporte coletivo como o handebol.

Tudo isso tendo em vista o desenvolvimento humano como um processo progressivo e complexo (BRONFENBRENNER, 2011). As brincadeiras servem como base para a iniciação esportiva, permitindo que elas tenham significados, pois as atividades vão evoluindo em complexidade ao longo do tempo (ASSIS, MOREIRA e FORNASIER, 2021).

Por essa razão, a etapa de desenvolvimento esportivo (iniciação esportiva) é importante para o desenvolvimento das pessoas. Se o atleta inicia o handebol com 5 ou 6 anos de idade, dentro da formação esportiva vai estar na categoria do mini-handebol, que é a fase do conhecer brincando e vai até os 10 anos de idade. Este é o momento em que a criança é apresentada e conhece o handebol, não sendo exigida nenhuma regra complexa e nenhum movimento técnico perfeito, o que é fundamental para sua continuação no esporte, pois se nesta fase a atividade não for atrativa para a criança, ela não continua praticando o handebol.

Algumas características desta categoria são verificadas nos relatos dos professores/técnicos. Tec 1 reforça a questão da adaptação ao esporte: “No mini-handebol não é cobrado placar nem resultado, então isso é secundário, é uma questão da adaptação à modalidade, noções de regras mais simples para que ele entenda o jogo, não pode entrar numa área, onde tem que fazer um gol”.

Já podem ser introduzidos alguns fundamentos de passe, recepção, drible, deslocamentos, mediante exercícios coordenativos e jogos pré-desportivos. Assim

trabalha Tec 3: *“Eu trabalho muito no mini-handebol, [...], muito drible, recepção, passe, as regras, [...], coordenativo, trabalho um pouquinho de finta com mudança de direção para esquerda, direita e reto e dentro disso o pré-desportivo [...]”*.

Tec 3 também cita os mesmos fundamentos e sobre a finta diz que o fintar no mini-handebol é batendo bola, pois nesta fase a finta não é um dos fundamentos principais de se trabalhar: *“Fundamentos básicos, passe, recepção, drible, finta, início de finta, porque no mini- handebol finta eles não aprendem a fintar, aprendem batendo bola vamos colocar assim”*.

Esta é a categoria em que as crianças não têm um sistema de jogo de ataque e de defesa, elas jogam livres, o que chamamos de marcação individual. É a fase do lúdico e isso é evidenciado no relato de Tec 4: *“No mini-handebol eu vejo muito lúdico, deixar a criança solta, não exigir tanta técnica, mas das normas, da disciplina em si, de comportamento e das regras em si, que são bem menos do que as do handebol”*.

Percebemos, nesta categoria, que apesar do lúdico encontramos uma progressividade e complexidade onde a bola é o brinquedo da criança e as atividades vão das mais simples para as mais complexas, trazendo benefícios motores, cognitivos, socioafetivos, para educação física escolar e para o handebol (ABREU, 2017; 2021).

Dentro do processo de formação esportiva do handebol, este é o momento de outra transição ecológica, a mudança para a categoria mirim, que é a fase de aprendizagem inicial de sistemas e fundamentos do jogo, que vai dos 11 aos 12 anos. Nesta categoria há uma cobrança maior do que na do mini-handebol, principalmente em relação às regras do jogo, dado que agora já se tem competição. Nesta categoria, para Tec 4, as crianças conseguem compreender melhor o jogo: *“Mirim já é uma categoria que as crianças já entendem um pouco mais, aí já evolui mais também com os jogos amistosos, brincadeiras, [...]”*. Complementando este relato, Tec 4 traz toda sua experiência de 40 anos e entende que nesta categoria continuam sendo usadas as brincadeiras para ensinar o handebol e a começar disso vai introduzindo a parte técnica: *“Sempre a evolução com brincadeiras, depois as brincadeiras evoluindo para a parte técnica, mostrando o que está certo, o que pode e o que não pode e depois realmente as regras no jogo, [...]”*.

São trabalhados, nesta categoria, o sistema de ataque e defesa individuais e Tec 5 enfatiza a importância do trabalho individual, pois é preciso saber marcar seu correspondente e fazer troca de marcação: “[...], *eu não abro mão de trabalhar com a marcação individual, uma questão de o atleta precisa aprender a marcar o seu correspondente, precisa aprender a fazer troca de marcação, [...]*”.

A importância desta troca de marcação é pensando no processo a longo prazo, uma vez bem trabalhadas nestas categorias, o atleta terá melhor percepção sobre as trocas de marcação nas categorias maiores. Tendo em vista a importância da marcação individual, o estudo de Krahenbulh e Leonardo (2018) apresenta uma proposta pedagógica para orientar os professores/técnicos no ensino deste tipo de marcação, podendo ser quadra inteira, meia quadra, por aproximação, por vigilância ou por aglomeração.

Na categoria mirim já são desenvolvidos com os alunos/atletas os fundamentos específicos do handebol, pois já há competição e com isso um regulamento a ser seguido. Tec 1 traz uma questão importante, a de saber ganhar e perder, pois a criança sai do mini-handebol onde não tem placar e vai para um ambiente onde já se observa a competição, fazendo com que haja uma cobrança dos amigos e, sobretudo, dos pais que não conseguiram ser jogadores:

“[...] competir contra outras pessoas, porque no mini não tem placar, no mirim já vai ter um placar, já vai ter um resultado, ele vai ter que entender que as vezes ele vai ganhar, às vezes ele vai perder e também saber lidar com isso, com o perdeu o jogo, e obviamente existe já uma cobrança um pouquinho maior de todo mundo, talvez não do professor, mas dos amigos, às vezes alguns pais, aqueles que não conseguiram ser jogadores, eles querem que o filho seja já no mirim”. (Tec 1)

A situação exposta precisa ser observada com cuidado, pois o atleta pode se desmotivar e desistir do handebol, antes de iniciar na categoria infantil. Ao chegar nesta categoria, entra-se na fase de automatização e refinamento da aprendizagem inicial e vai dos 13 aos 14 anos, sendo uma fase crucial, tanto para professores/técnicos como para alunos/atletas, pois o final dela é o momento de transição para a etapa de aperfeiçoamento esportivo. O objetivo de se trabalhar progressivamente os fundamentos do handebol é fazer com que o atleta chegue na próxima etapa com esses fundamentos bem desenvolvidos (OLIVEIRA, PAES e VAGETTI, 2020).

Até o infantil é utilizado o sistema de marcação individual, mas algumas competições estão introduzindo em seus regulamentos a marcação posicionada. Essa adaptação das regras para a obrigatoriedade de um determinado tipo de defesa nas categorias de base no handebol é um tema que vem sendo discutido (KRAHENBÜHL *et al.*, 2019; LEONARDO e SCAGLIA, 2018a).

No relato de Tec 1 é observado um problema, pois alguns professores/técnicos tentam burlar as regras, pois a obrigatoriedade de se marcar individual, muitas vezes acaba deixando alguns alunos/atletas sem participação no jogo, conforme seu relato:

“Porque a experiência que eu tenho, é que você tem uma regra no jogo que te obrigue a marcar individual e o técnico para ganhar o jogo ele dá um jeito de burlar essa regra para poder ter benefício, por muitas vezes este burlar a regra, ele prejudica o atleta, ele por exemplo, coloca os dois melhores para jogar e os 4 ficam parados na quadra porque é obrigado jogar individual, então estes 4 ficaram parados não vão aprender nada [...]”. (Tec 1)

O estudo de Krahenbühl *et al.* (2019) sobre as percepções dos treinadores de handebol de elite quanto aos aspectos da promoção de competições para jovens, também demonstra a preocupação dos professores/técnicos com a transgressão das regras adaptadas no regulamento e isso faz com que se contraponha ao papel formador do esporte.

Essa situação, pontuada por Tec 1, faz com que muitos alunos/atletas desistam, porque não é interessante ficar parado na quadra vendo o colega fazer gol, ou então chegar na outra etapa se sentindo despreparado. Para que não ocorra este tipo de cenário, Leonardo e Scaglia (2018b) entendem que os regulamentos conceituem o que se espera em termos funcionais dos atletas jovens, para diminuir a transgressão da regra por parte dos professores/técnicos.

Os participantes alunos/atletas não relataram nada neste sentido, de não participar do jogo nestas categorias, apenas relatam que aprenderam os principais fundamentos e que lembram muito da marcação individual, alguns com mais facilidade e outros com mais dificuldade inicialmente: *“Falando de defesa agora a gente até o infantil, a defesa sempre foi é individual então a gente treinava muito muito muito individual a gente só começou a treinar o posicionado, quando as competições exigiam”* (Atl 3); *“Muita dificuldade para atacar nessa questão da marcação individual principalmente porque não sabíamos muito bem regras era tudo*

muito vago, mas aos pouquinhos fomos nos virando e aprendendo a marcação individual [...]” (Atl 2).

Ao final do infantil, tanto professores/técnicos como alunos/atletas demonstraram que o sistema de jogo posicionado utilizado foram as defesas abertas, por exemplo, 3:3 ou 5:1, as chamadas defesas em duas linhas. Confirmado no relato de Atl 9: *“No mirim é individual, no infantil posicionado, bem no começo era bastante 3:3 e 5:1”*. Tec 4 já prefere a defesa 5:1, pela questão de ser mais fácil para que os alunos/atletas deem cobertura uns para os outros: *“No infantil já passa para marcar já posicionada, eu gosto do 5:1, porque eu vejo que a dá uma cobertura maior para as crianças e os de ataque têm que criar situações para sair dessa marcação”*.

Segundo Menezes, Reis e Tourinho (2015) os sistemas defensivos abertos (duas ou três linhas) podem ser trabalhados na categoria infantil, visto ser a fase de transição do sistema individual para o zonal e estes tipos de defesas abertas facilitam a compreensão de ocupação dos espaços. O estudo de Krahenbühl e Leonardo (2018) apresenta o sistema defensivo 3:3 como possibilidade na categoria infantil, com situações táticas que fazem parte dos conteúdos de aprendizagem desta faixa etária.

Ao sair da categoria infantil, o atleta inicia a segunda etapa, que chamamos de etapa de aperfeiçoamento esportivo. A primeira categoria desta etapa é a cadete (14-16 anos), que é o estágio de transição para o rendimento e é caracterizada como uma fase de aperfeiçoamento inicial, seguida da categoria juvenil (16 – 18 anos), que é o estágio de decisão, ou seja, momento em que o atleta já deva ter feito a sua escolha pelo handebol e entra na fase de aperfeiçoamento profundo (OLIVEIRA e PAES, 2007;2012; GRECO, SILVA e GRECO, 2012).

Na primeira etapa percebeu-se que o ensino gira em torno do lúdico, do conhecer a modalidade e de situações individuais do jogo, já nesta segunda etapa as situações de jogo passam a ser trabalhadas no coletivo, ou seja, situações táticas, pois os alunos/atletas já conseguem compreender melhor situações como cruzamento, cortina, entrada de um segundo pivô, além das variações dos fundamentos.

Uma questão importante nesta etapa é que já tenhamos um jogador inteligente, que saiba tomar decisões durante o jogo. No entanto esta questão foi

levantada apenas por Tec 1, provavelmente por ele se utilizar do TGFU, onde o ensino é baseado nos jogos pela compreensão, como verifica-se no relato abaixo:

“Eu acho que o importante dizer que independente do que você trabalhar, você sempre trabalhar com tomadas de decisões do atleta, pode ser jogos, [...], por exemplo, você está trabalhando em uma situação que o armador vai arremessar mas pode passar a bola para o pivô, então independente do que for feito eu sempre trabalho com tomadas de decisão do atleta”. (Tec 1)

Um grande problema em relação ao EAT foi relatado por Tec 2. A sua crítica foi para os professores/técnicos, onde muitos estão na fase de copiar modelos prontos, ou seja, ao fazer um curso pega as atividades e replica no treino, sem saber o porquê está aplicando: *“A grande maioria dos técnicos não passou na fase ainda de copiar modelar [...], você pode até pegar o melhor treinador do mundo e copiar o modelo, provavelmente não vai dar certo, [...]”*.

Esta é uma questão importante, pois além de alunos/atletas inteligentes, que tenham que tomar diferentes decisões no jogo, tanto técnicas como táticas, precisa-se ter professores/técnicos inteligentes, que consigam entender o que foi proposto nos métodos e modelos e transportem para sua realidade visando a obtenção de sucesso neste processo. O conhecimento e a aplicabilidade dos diferentes métodos de EAT servem como facilitadores do ensino-aprendizagem (GRECO, 1998). E essa inteligência do professor/técnico é percebida pelos alunos/atletas, como Atl 8: *“A forma como o nosso técnico ele ensina, ajuda muito a fixar na nossa cabeça e você percebe que essa situação em jogo elas são muito mais úteis do que só o trabalho de bola simples, [...] sobra a ponta, o pivô, dá para fazer sobrar”*.

Algo que influencia nesta questão da aprendizagem é como os professores/técnicos ensinam. Apareceu em relatos dos professores/técnicos a utilização de alguns métodos e modelos de EAT, apesar disso, dois deles não se utilizam de nenhum. Para Tec 2 é importante verificar, primeiramente, o tempo que se tem de treinamento, além do objetivo e o número de alunos e verifica-se que ele se utilizou preponderantemente do método tradicional analítico:

“É difícil dizer um método só que você pode usar, você pode usar uma repetição simples, você pode usar como tomar a decisão, você pode usar por recorte, você pode usar por partes um método em bloco, randômico, depende muito do tempo que você tem, do teu objetivo, do número de alunos que você tem então assim depende, mas é muita repetição, repetição de uma forma variada, sempre aumentando o repertório, do

sempre dando colocando soluções motoras junto com os fundamentos, resposta do soluções motoras usando os fundamentos”. (Tec 2)

Observa-se que Tec 1 e Tec 3 se utilizam dos modelos contemporâneos. Tec 1 tem preferência pelo modelo intencional de EAT: *“Eu gosto muito do jogo, o jogo como do TGFU”*. Já Tec 3 prefere o modelo incidental: *“Eu trabalho na iniciação, [...], os jogos pré-desportivos, nas três categorias”*. Diferentemente, Tec 4 e Tec 5, preferem ensinar de acordo com a sua experiência em quadra.

Da mesma maneira o estudo de Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) encontrou fragilidades nas falas dos professores/técnicos e que, de maneira geral, três métodos são utilizados por eles: analítico (tecnicista), situacional e global-funcional. Já Amorin *et al.* (2021) sugerem que no EAT do handebol as dimensões situacionais sejam consideradas e “[...] tomem como referência o comportamento tático-técnico a partir das estruturas funcionais, utilização de estímulos incidentais para potencializar a capacidade de jogo e a resolução de situações-problemas”.

O estudo de Menezes, Reis e Tourinho Filho (2015) já evidenciava a indicação do método situacional nas categorias infantil, cadete e juvenil no processo de EAT, na decisão dos defensores, uma vez que este método fornece situações-problemas a serem respondidas pelos jogadores, além de contribuir para o seu processo de especialização. Sob a perspectiva das alunas/atletas, o estudo de Jatobá e Menezes (2021) mostra que as jogadoras preferem métodos ativos de ensino, como o global-funcional e situacional, pois estão atrelados ao contexto do jogo.

O último código a ser analisado diz respeito aos aspectos educacionais desenvolvidos durante a trajetória esportiva, muito do que é aprendido no esporte transcende para a vida da pessoa. Percebeu-se noções de moral e ética especialmente no cumprimento das regras, como nos relatos de Tec 2: *“Primeiro pelo comportamento em relação as regras e como se comportavam em relação a mim, daí já se tem uma noção sobre essas questões morais e éticas”*, e Atl 4: *“Eu sempre conseguia perceber, não infringir as regras, eu tentava sempre manter a minha na cabeça no lugar e fazer o grupo também seguir essas normas”*.

A socialização foi percebida por grande parte dos participantes, pois faz parte do contexto esportivo e em especial no handebol, por se tratar de um esporte coletivo. Além do socializar pela interação com o grupo, a inclusão de diferentes

peessoas e a coeducação foram percebidas pelos participantes em situações além do esporte, como Atl 2: *“Você percebe no seu dia a dia, trabalhar em equipe, lidar com o próximo, lidar com a diferença do próximo, eu percebi isso mais em família, onde consegui aprender a socializar com as diferenças do próximo”*. O esporte ensina a saber lidar com as diferenças (físicas, sociais, culturais, entre outras) também fora do contexto esportivo, como o relatado por Atl 7: *“[...] , você leva isso pro resto da sua vida também para pessoas de fora do time e eu acho que aprende a ter mais empatia também, a solidariedade”*.

A emancipação também foi percebida nos relatos, especialmente dos alunos/atletas, quando tiveram que amadurecer e ser mais autônomos: *“Agora eu sinto que eu consigo cuidar mais da minha vida, não depender mais tanto dos pais, se precisar ir numa em outra escola para jogar eu sei, [...] fui aprendendo um pouco como conviver fora de dos círculos familiares”* (Atl 9) e *“O handebol ele me ajudou muito em questão de responsabilidade, porque a gente ia muito para a competição então eu tinha que ter responsabilidade de cuidar das minhas coisas, de não depender tanto da minha mãe para fazer minhas coisas, dos meus avós, [...], então acaba que ajudou no meu amadurecimento e no meu crescimento como pessoa”* (Atl 8).

Sob esta perspectiva, Galatti *et al.* (2018) entendem o esporte como um espaço de constantes processos de educação e socialização. Isso se dá pela transmissão dos princípios educacionais do esporte para o dia a dia, conforme observado nos relatos acima. Pensando no desenvolvimento integral deste atleta, o papel educativo está na integração entre os contextos em que ele convive (Gonh, 2006;2014), no presente estudo, o contexto esportivo do handebol.

Esta percepção também foi verificada no estudo de Neuchfeldt e Klein (2020), por professores de Educação Física escolar, onde mesmo que os jogos escolares sejam pautados no esporte rendimento, foram visualizados princípios como cooperação, coeducação, respeito e socialização. Visto isto, Tec 2 traz um relato importante sobre o esporte como um processo educacional, pois se aprende valores como trabalho, humildade e responsabilidade:

“Elas amam treinar, se formou aqui uma história, uma cultura desde 2002, que eu falo “trabalho, humildade e responsabilidade”, são três valores que a gente leva, isso criou uma cultura, dentro da escola, dentro do handebol da escola, então essas meninas que estão aqui hoje, procuram, tem os mesmo

valores das que construíram isso aqui tudo ha quase 20 anos atrás, não só a forma de jogar, mas a forma de treinar, de se comportar, de se relacionar comigo, as mais velhas e assim elas sabem quando brincar comigo, elas tem toda liberdade, essas cultura de trabalhar e respeitar, ela é muito seguida, por isso que dá certo, é um processo educacional, o esporte é educacional”. (Tec 2)

Este relato mostra que o esporte e a educação são importantes para a formação dos alunos/atletas, tanto na educação formal (na escola) e não formal (treinamento), como na educação informal, como verificamos no relato de Tec 1:

“Eu acho que o esporte ele te ajuda também na questão de tomada de decisão, então vamos sempre tentar trabalhar de uma forma correta e respeitando as pessoas, respeitando por exemplo leis de trânsito, o sinal fechou eu não vou passar o sinal, mas eu acho que é o esporte ele te ajuda muito nisso, o melhor jeito de você aprender é você ensinar alguém, você aprende você começa a interiorizar todos aqueles conceitos que você tem”. (Tec 1)

Neste sentido, verifica-se uma estreita relação entre o esporte e o contexto da educação formal, ou seja, na escola. O relato de Tec 4 valida esta premissa, tendo em vista que o próprio colegiado observa esta relação:

“[...], quando você está numa reunião de professores principalmente, num conselho de classe e os próprios professores dizerem para você: “esse teu atleta melhorou muito comigo”, porque eu sempre dei muita ênfase nas aulas, então você chegava no conselho de classe os professores vinham elogiar o tal atleta, tal atleta como ele melhorou, ele está melhor, não está mais fazendo bagunça na sala”. (Tec 4)

Percebemos que o handebol e a escola podem caminhar juntos neste processo formativo dos alunos/atletas, pois foi relatado pelos alunos que a prática do handebol não fez com que eles fossem mal nos estudos, como Atl 10: *“Eu nunca tive problema, eu não era muito de estudar, mas eu sempre fui bem, então mesmo com o handebol eu consegui ir muito bem na escola”*. Assim como Atl 3: *“O handebol nunca me atrapalhou no meu desempenho escolar”* e ainda completa: *“Eu tive que aprender a dividir responsabilidades principalmente com a escola”*.

Outro ponto levantado foi sobre a influência positiva que o handebol teve no desempenho escolar para Atl 6: *“O handebol ajudou muito, porque para ir para campeonato precisava ter as notas boas, precisava estar bem no colégio, não podia ter falta”*, ou seja, serviu como incentivador para o estudo.

A fala de Tec 2 reforça o relato anterior:

“[...] entra geração sai geração, o comportamento normalmente é o mesmo, elas estudam para não perder o treino, uma vez que elas estão engajadas e devidamente motivadas para prática e para competição, é o maior motivador para o desempenho escolar”. (Tec 2)

Em seu estudo, Santos (2021) notou que após a prática esportiva os alunos/atletas apresentaram melhoras significativas em seu desempenho escolar, assim como Santos *et al.* (2020), que relacionaram a prática do atletismo com o desempenho acadêmico e perceberam a melhora no desempenho acadêmico, após três anos de prática esportiva.

Verifica-se, portanto, que o handebol na formação de alunos/atletas em Curitiba é realizado dentro da escola. Os estudos vêm mostrando que esta é uma realidade no cenário brasileiro. Costa, Santos e Torquato (2018) analisaram as produções científicas relacionando o tema handebol e escola, após a análise dos artigos pesquisados verificaram que 64% tratam da temática handebol na área escolar visando o alto rendimento.

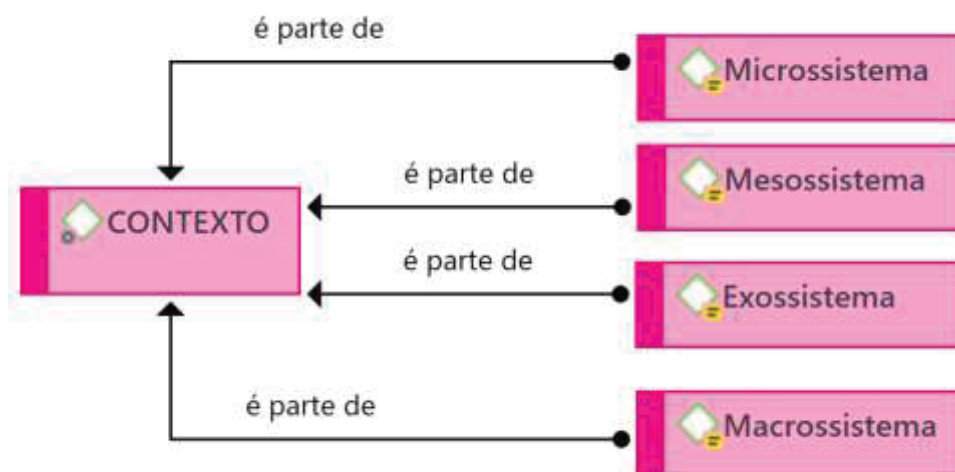
Ratificando a ideia da importância do esporte para o desenvolvimento integral, temos os estudos de Santos (2016); Oliveira (2017); Santos, Vagetti e Oliveira (2017); Oliveira, Oliveira e Vagetti (2020); Oliveira *et al.* (2020); Santos (2021), nos quais os autores reforçam que o esporte é uma das ferramentas para o processo formativo do indivíduo.

4.2.3 – Categoria **Contexto** (códigos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema)

A terceira categoria, Contexto, compreende os ambientes imediatos e remotos que influenciam no desenvolvimento do indivíduo. Bronfenbrenner (2011) traz uma visão sistêmica do contexto como uma série de estruturas encaixadas, conforme mostramos na FIGURA 1.

A FIGURA 17 apresenta esta categoria, formada por quatro códigos (microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), sendo importante ressaltar que na análise foram observados os contextos de aprendizagem e desenvolvimento do handebol (microssistema), assim como os demais contextos (mesossistema, exossistema, macrosistema) que possam influenciar no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba.

FIGURA 17 – SISTEMAS ECOLÓGICOS



FONTE: Souza (2022).

No microsistema temos os indivíduos e as suas relações bilaterais, características ambientais que ocorrem no contexto imediato em que a pessoa está inserida (BRONFENBRENNER, 2011). Consideramos o contexto do handebol, uma vez que, para Bronfenbrenner (2011), as diferenças nas características ambientais podem favorecer ou afetar o desenvolvimento dos processos proximais. Para isso, verificou-se nos relatos dos participantes: os locais de treinamento, ambiente de treinamento e estrutura do handebol em Curitiba.

Foi identificado que nos locais de treinamento em Curitiba há problemas com relação ao tamanho, qualidade e dificuldade de quadra, o que estaria influenciando no desenvolvimento técnico e tático dos participantes.

O relato de Tec 2, que dá treinamento em escola, demonstra este primeiro cenário, pois a quadra é inadequada, pequena e não a considera como ginásio, mas como uma quadra coberta, e isso faz com que seja difícil ter um treinamento organizado, principalmente de contra-ataque:

“Inadequada, pelo tamanho, [...] por ser aberto do lado e não ter iluminação, melhorou, mas é inadequado, não é um ginásio, é uma quadra coberta, não posso mandar jogo, preparação pré-competição é muito difícil, nós temos um sistema de contra-ataque muito organizado e não funciona se a gente não treinar” (Tec 2).

O tamanho reduzido da quadra em sua escola também foi verificado na fala de Tec 4: *“Era pequena [...]”*. Já Tec 3, relata que no treinamento da associação e da seleção de Curitiba a realidade é outra, uma tem que pagar para treinar e a outra só

tem um dia de treinamento disponível: *“O [...] (associação) tem que pagar para treinar, a seleção de Curitiba tem um dia de treinamento [...]”*.

A mesma dificuldade que Tec 3 tem em relação às quadras para treinamento da associação de equipes adultas. Tec 1 apresenta: *“A gente alugou uma quadra para treinar, então é uma quadra boa hoje, [...], mas a gente já alugou quadras que não eram boas, eram pequenas, de cimento, não condiziam com a realidade do jogo [...]”*. A realidade de Tec 5 em sua equipe adulta é ainda pior, uma vez que não tem dia fixo de treinamento, pois os treinos acontecem quando consegue quadra: *“[...] quando a gente consegue uma quadra, vamos treinar”*.

O mesmo cenário é percebido pelos alunos/atletas, muitos deles relataram que os seus locais de treinamento têm uma quadra pequena e isso prejudica seus desempenhos, pois quando se deparam com uma quadra de tamanho oficial sentem dificuldade em relação ao espaço. Um exemplo desta situação pode ser visto no relato de Atl 3: *“Eu sempre treinei na escola e é uma quadrinha bem pequena, [...], mas foi lá que a gente aprendeu tudo, acho que a única coisa que chocava um pouco era quando a gente chegava numa quadra por exemplo 40 por 20”*.

Enquanto Atl 4 cita a dificuldade de se jogar com os pontas e a infiltração no meio da defesa: *“Influencia nos pontas principalmente, então nas quadras pequenas quando não conseguia usar o ponta, fechava o meio, não tinha como entrar direito [...]”*.

Verificou-se no relato de alguns professores/técnicos a questão de locação de quadra para o treinamento e essa mesma dificuldade foi relatada por Atl 10 que, além disso, cita o tamanho da quadra e a questão de infraestrutura (goteiras): *“A gente tem que ficar procurando quadra e tem que pagar, mas agora a gente até conseguiu Oswaldo²⁸, pela parceria com a seleção de handebol de Curitiba, [...], mas tem goteira, é difícil”*.

Alguns estudos investigaram o microssistema esportivo como influenciador para o processo de formação esportiva, mas identificando outros aspectos dentro do microssistema. Fontes e Brandão (2013) direcionam seu estudo para a resiliência no âmbito esportivo e Folle, Nascimento e Souza (2015) identificam a importância de um clube pela sua história, estrutura e finalidades. Por isso que o presente estudo se

²⁸ Quadra Oswaldo Cruz que é da Prefeitura Municipal de Curitiba e foi cedida uma vez por semana, para os treinamentos das seleções de handebol de Curitiba, no ano de 2021.

torna relevante, pois vai além das relações interpessoais, mostra que, apesar da precariedade em que se encontra o handebol em Curitiba, os atributos pessoais e o significado que o esporte traz para o seu desenvolvimento geram maior influência na trajetória esportiva dos participantes.

Foram percebidos nos relatos que a questão de qualidade dos locais de treinamento é o menor problema diante da realidade vivida pelo handebol em Curitiba. Segundo os relatos, a estrutura é muito precária em relação à falta de competições, falta de clubes e problemas de formação.

Para Tec 5 existem quadras boas e exemplifica citando todas as quadras que têm a metragem oficial ou próxima da oficial dentro de Curitiba, no entanto muitas delas são particulares, o que inviabiliza a sua utilização para o público em geral, mas o que se destaca em seu relato é que, apesar de uma boa estrutura de quadras dentro de Curitiba, não há campeonatos para que possam ser utilizadas:

“[...] hoje tem a quadra no Cajuru que eles fizeram, é novinha, reformaram a Oswaldo do Cruz, tem a PUC, tem o Tarumã, tem o Medianeira que tem uma quadra boa, tem o Colégio da Polícia que tem uma quadra 40 por 20, esses dias eu fui no Sesc da esquina a quadra é boa apesar de não ter marcação de 9 m, [...] a estrutura de quadras é boa, mas o que adianta você ter uma estrutura dessa de quadras, se você não tem competição para usar” (Tec 5).

Atl 9 corrobora o relato de Tec 5 em relação à falta de competições: *“eu acho que é boa, mas podia ser melhor, podia ter mais competições, mais locais de treino”*. Todavia nem sempre foi assim, já houve tempos em que muitas equipes participavam de diversos campeonatos municipais, estaduais e internacionais, com Curitiba sediando o *International Handball Cup* e, após o encerramento deste campeonato, advindo o declínio do handebol em Curitiba:

“Já tivemos uma fase aqui em Curitiba que tinham muitas equipes, eram 10,15,20 equipes, todo mundo treinando, participava de competições municipais, estaduais e normalmente ia lá para competir e conseguiam ter um bom resultado e tinha o ‘International Handball Cup’ aqui em Curitiba, que eu falo que depois que acabou ‘International Handball Cup’, começou o declínio do handebol em Curitiba porque você se preparava para jogar ‘contra equipes do Brasil, era como se fosse um brasileiro e era aqui na nossa casa [...]’ (Tec 1)

Para Tec 4, a falta de clubes que incentivem o handebol é um dos motivos do esporte estar enfraquecido. Clubes até existem em Curitiba, porém são poucos, o

que impede que sejam feitos campeonatos interclubes como ocorrem em outros Estados.

[...] não existem clubes que te incentivam, [...] é uma coisa que faz muita falta, porque São Paulo, Rio de Janeiro, todos tem muitos clubes e nós no Paraná tentamos pela AABB, está tendo treinamento lá, mas é o único clube, então você não tem, você não tem como fazer um campeonato interclubes, isso é o que fortalece mais um esporte". (Tec 4)

Da mesma maneira relata Atl 4, que coloca a estrutura do handebol em Curitiba como fraca, devido à falta de clubes para a prática da modalidade. No entanto ele cita um clube que está desenvolvendo um trabalho, mas com apenas uma categoria feminina, além da falta de apoio tanto das escolas como da seleção: *"Fraco, [...] não tenho clube direito agora surge o Thalia mas só tenho uma categoria feminina, então ainda está é bem iniciante digamos assim, [...], então é muito fraco aqui em Curitiba, a seleção não tem apoio, das próprias escolas não tem [...]"*.

Muito pertinente o motivo pelo qual Tec 1 justifica a sua resposta para o baixo nível do handebol em Curitiba, para ele tem poucas escolas que trabalham o handebol, provavelmente pelo fato de termos poucas competições dentro do município:

"Hoje próximo do nível mais baixo, porque de maneira geral têm poucas escolas que trabalham com handebol hoje, [...], a última competição que eu disputei pelo meu colégio [...] tinham 3 equipes, então a estrutura de maneira geral em Curitiba é bem aquém do que deveria ser". (Tec 1)

Atualmente, para Tec 1, existem muitos problemas de formação do atleta de handebol, tanto em relação ao entendimento do jogo como em questões técnicas, pois os alunos/atletas se preparam cada vez menos. A estrutura não é só quadra, mas também é formação, o que não é culpa somente da prefeitura, mas também das escolas e dos professores/técnicos:

"Hoje nós temos muitos problemas de formação realmente, esse entendimento do jogo, essa questão técnica [...], a gente vê que o atleta está se preparando menos, cada vez está mais difícil de você ver um atleta que se destaca,[...], antes a gente tinha vários atletas que iam para seleções e hoje a gente não tem, nem sabemos o que é mais uma seleção brasileira de base em Curitiba, até às vezes nem eles sabem que tem convocação para a seleção brasileira de base, de maneira geral não é só a questão de quadra, é uma questão do jogo mesmo, você vai lá dar um treinamento um pouquinho mais acentuado e o atleta reclama, então é difícil hoje, está bem difícil essa formação em Curitiba de maneira geral não só por prefeitura, mas são escolas, são os técnicos também [...]". (Tec 1)

Significativo, também, o argumento trazido por Tec 2 para exemplificar o declínio do handebol em Curitiba, um dos motivos é porque a região está estagnada, devido ao fato dos professores/técnicos não vivenciarem o esporte, o que faz com que não procurem melhorar o esporte:

“Não tem, [...], Curitiba vive uma bolha, é outro esporte não é handebol que se joga, [...], porque os técnicos a maioria não vivenciam o handball de verdade, não vivenciam um contato físico, não vivenciam a importância técnica do uso da cola, não vivenciam situações táticas, não vivenciam grandes jogadores [...]a falta de estrutura começa nos técnicos de não procurarem melhorar a estrutura, de não enxergar o handebol um esporte que pode dar para eles e trazer alguma coisa”. (Tec 2)

Assim como Tec 1, Tec 2 também cita os professores/técnicos como um dos motivos pelos quais o esporte dentro de Curitiba não se estrutura, por ser um esporte escolar e não termos outros contextos estruturados além da escola, pode fazer com que haja uma acomodação por parte dos professores/técnicos.

No tocante ao ambiente de treinamento houve uma diversidade de relatos, sendo que as relações interpessoais e as características específicas que o ambiente do handebol tem, foi um influenciador positivo tanto no ambiente de treinamento como no de competição. Relatos de convivência: *“O que eu mais gosto é da convivência, de estar todo mundo junto, você criar objetivos juntos e trabalhar para que isso aconteça”* (Tec 1); *“Bater um papo, conversar com todo mundo [...]”* (Atl 9); *“Eu sempre gostava muito de quando eu tinha jogos [...]Jera o ambiente mais gostoso mesmo e de viagem, de viagem é outra coisa, eles estão soltos sem preocupação com nada, maravilhoso”* (Tec 4) e *“Acho que é a nossa interação com os técnicos, é a nossa direção com o time, é sempre muito tranquilo, muito relaxado”* (Atl 7).

Além das relações interpessoais, a característica do ambiente do handebol é um fator positivo evidenciado na fala dos participantes. Para Tec 2 o barulho que o ambiente de treinamento proporciona e o cheiro de cola²⁹: *“Impressionante, barulho de bola e cheiro da cola”*. Outro participante, Tec 5, gosta de tudo e também relata o cheiro como algo que gosta no ambiente de treinamento: *“Tudo, o cheiro de gelol me faz bem, [...] se eu entro no vestiário e tem cheiro de gelol aquilo para mim parece*

²⁹ A cola é um material específico, utilizados por atletas de handebol para dar mais aderência na bola.

que eu estou no meu mundo, quadra, bola, cola, pó, enfim o suor seja o que for, para mim tudo me faz bem”.

Nos estudos de Santos (2016; 2021) e Santos, Vagetti e Oliveira (2017) também foram identificadas as relações interpessoais como fatores positivos dentro do ambiente de treino e de competição. Assim como Folle *et al.* (2017), verificaram a importância das relações interpessoais para o sucesso no contexto em que estão inseridos.

Da mesma maneira que as relações interpessoais são vistas como fatores positivos, também geram fatores negativos em se tratando de ambiente de treinamento. Muito do que foi relatado pelos participantes sobre as relações pessoais é o estresse que ocorre no ambiente de treinamento devido às discussões e comprometimento, fatores que influenciam o ambiente esportivo. O relato de Tec 1, mostra esta interferência: *“Quando o atleta não leva a sério, falta muito, hoje acontece muito disso, o atleta falta muito e aí você planeja o seu trabalho, chega lá e não tem a quantidade de pessoas necessárias, isso acaba interferindo muito”,* assim como Atl 6: *“É quando tem um emburrado, sempre tem uns que ficam bravos, não se misturam, acho que isso acaba atrapalhando”.*

Apesar dos relatos dos fatores negativos, essa relação com a diferença também contribui para o desenvolvimento da pessoa, uma vez que este convívio social, assim como a tensão biológica e psicológica, geram uma capacidade de adaptação, principalmente no meio esportivo, uma via de mão dupla entre o prazer e a frustração (FONTES e BRANDÃO, 2013).

Os resultados também demonstram que a inter-relação entre os sistemas micro e mesossistema, foram determinantes para a motivação de permanecer no handebol, pois é neste nível em que se percebem as relações (COSCONI *et al.*, 2018). A relação com a família e a escola foram importantes para o desenvolvimento humano e esportivo dos participantes. Nos relatos percebemos que os familiares entendem e apoiam, principalmente a questão de viagens e jogos, uma vez que no tempo em que poderiam estar com a família eles se encontram trabalhando: *“Meu pai faz tudo por mim, esposa apoia, se eu tenho um jogo sábado à noite, é o tempo que eu tenho para minha família e ela sabe que é o meu trabalho, que eu gosto de fazer”.* (Tec 5)

Já Tec 2 e Tec 4 trazem a relação do apoio dos familiares dos alunos/atletas. Para Tec 2 o projeto em que ele trabalha dentro da escola é baseado nesta relação familiar: *“Aqui particularmente sempre foi sempre baseado na família, sem as famílias isso aqui não teria acontecido, eu falo para os atletas vocês não precisam gostar de mim, quem tem que gostar de mim são seus pais”*. Este mesmo participante relata que essa relação vai além das quadras, pois ele teve diversas vezes ajuda dos familiares dos alunos/atletas: *“Nós trazíamos equipes de fora e tinha mãe que ficava cozinhando aqui final de semana inteira, pai pintando a escola, tudo exatamente tudo foi feito pelos pais, [...], então a família é muito importante neste processo”*.

Assim como Tec 4: *“Eu sempre tive muito apoio dos pais, [...], eles me respeitavam muito, o respeito de todas as formas”*. E sobre isso Tec 4 comenta que se não houver esta relação de confiança, muitas vezes o atleta pode parar de praticar handebol: *“Se você não traz a família junto, muitas vezes você não consegue ficar com o atleta, então os pais têm que me conhecer, [...], essa relação com a família dos atletas é muito importante eles têm que te conhecer”*.

Os alunos/atletas, em sua maioria, veem esta relação com o microssistema família como positivo. Os participantes Atl 3 e Atl 8 relatam que a relação é de parceria e boa e que os familiares gostam de ir ver seus jogos: *“As conversas sobre isso sempre foram muito boas e também a parceria, então aqui em casa todo mundo ama ir ver um jogo meu”* (Atl 3) e *“É um contexto bom, minha família sempre quer ver os jogos, agora não está dando lógico (devido a pandemia), mas eles estão super animados para ver os jogos [...]”* (Atl 8).

Um relato chama a atenção entre os demais, pois a relação de apoio que os familiares têm com o contexto handebol é de agradecimento, posto que a prática do handebol fez com que Atl 9 se tornasse uma pessoa melhor:

“Meus pais, como é que eu posso dizer, eles ainda falam que eu aprendo muito com handebol, que eu aprendi a ser uma pessoa melhor com o handebol, então em relação à família, as pessoas ficam muito agradecidas que eu esteja praticando esporte, interfere de maneira positiva o handebol, como se fosse um lugar terapêutico, [...] eu chego em casa mais tranquilo”.
(Atl 9)

Vale ressaltar que este mesmo atleta já relatou em categorias anteriores que tinha problema de relacionamento no início da prática do handebol e que com o

decorrer da sua trajetória na modalidade isso foi mudando. Desta maneira, temos o estudo de Dorch, Smith e McDonough (2014) entendendo que o esporte juvenil pode melhorar a interação familiar. Assim como o estudo de Vieira, Vieira e Krebs (1999), que evidenciou a interdependência do suporte familiar.

Uma relação valorosa que percebemos no mesossistema foi entre o handebol e a escola, por ser um esporte tipicamente escolar, durante a trajetória esportiva dos alunos/atletas e da carreira dos professores/técnicos, os dois contextos caminharam lado a lado. Para Tec 2 a relação entre os dois contextos é fundamental, pois muitos alunos/atletas iniciam a prática do handebol na escola: *“Escola é fundamental, elas estão dentro da escola, a alma disso aqui é a escola, a alma de se trabalhar é a escola”*.

Esta relação foi percebida de duas maneiras por parte dos entrevistados. A primeira, em relação ao apoio entre estes dois contextos, e a outra, sobre a contribuição do handebol para o desempenho escolar. A falta de apoio da escola para o handebol foi percebida na fala de Atl 4, apesar disso o atleta entende que os dois contextos deveriam caminhar juntos: *“Tem que andar junto, mas com a escola às vezes também não se importa muito, por exemplo, no antigo colégio não tinha handebol como extracurricular, só tinha na educação física, não tinha muito apoio”*. Atl 1 sentia a falta de apoio e foi o único que relatou que trata os dois contextos como diferentes, pois sua própria escola oferecia a modalidade, mas não a incentivava: *“O contexto handebol e escola eu trato como se fossem duas coisas totalmente diferentes, na escola por mais que tinha o handebol não tinha propaganda, não incentivava o aluno a fazer handebol”*.

Já a maioria dos relatos traz a importância que o handebol tem na vida escolar dos alunos/atletas, que a prática do handebol pode ajudar com seus fundamentos, pode melhorar o funcionamento do cérebro e ter um raciocínio mais rápido, assim como melhorar a visão periférica, conforme observa-se no relato de Tec 4:

“Eu acho que ajuda, [...] o nosso cérebro ele funciona muito mais rápido, porque você está sempre atento em qualquer passo que você vai dar, uma pessoa que está na tua frente você tem que fintar (no jogo), [...] muito rápido é o raciocínio e a visão periférica, o raciocínio rápido para qualquer movimento que você vai fazer [...]”. (Tec 4)

Em outras questões, relacionadas ao contexto escola e à influência positiva do handebol para a questão escolar, citam que a prática do handebol os auxiliou a melhorar o estresse ou a se concentrarem nos estudos. Como Atl 2: *“No ensino médio [...] ajudou porque, [...] você começa a ficar mais estressado, você tende a começar a ter aquela sensação de responsabilidade, então o handebol ele me ajudava bastante, porque eu conseguia me ‘desestressar’ [...]”*. Nesta mesma direção, Atl 7 acredita na contribuição do handebol para aliviar o estresse e se focar nos estudos: *“No ensino fundamental e no ensino médio o handebol ele me liberava um pouquinho do estresse, então eu ficava um pouquinho mais focada”*.

Portanto, verifica-se que muitos veem a importância do handebol em seu dia a dia e que esta relação com a escola é positiva. O relato de Tec 5 corrobora com o que foi apresentado, sendo que a prática do handebol não o atrapalhou e nem a seus alunos/atletas nos estudos, o que atrapalhou foi a falta de vontade própria em estudar: *“[...]Se eu falo que o esporte não atrapalha meus atletas hoje, por que iria me atrapalhar lá atrás, atrapalhou porque eu não era a fim de estudar”*.

E essa é uma questão relevante a ser observada, pois muitas vezes o baixo rendimento acadêmico é relacionado à prática esportiva e a retirada da prática serve como punição. Este tipo de situação foi percebido por Tec 1, pois normalmente os pais tiram o esporte como castigo pelas notas baixas e muitas vezes não era esse o motivo das notas estarem baixas: *“Muitas vezes os pais tiravam do treinamento por causa de nota, sendo que não era talvez a questão mais preponderante, [...]”*.

Os relatos dos alunos confirmam que o problema em relação às notas não era devido ao handebol, mas sim por culpa própria, como conta Atl 4: *“Eu não era tipo um aluno esforçado, então não posso colocar a culpa no handebol, [...], então se eu ia mal não era por conta do handebol, era por minha culpa [...]”*.

Atl 3 relata que houve interferência do handebol nos estudos, pois sempre se organizou para que tivesse tudo em dia: *“A escola sempre ajudou, o handebol nunca interferiu, eu também sempre me organizei para estar sempre em dia com as coisas da escola”*.

Conta Atl 8 que o handebol nunca o atrapalhou, mas sim o ajudou: *“Nunca me atrapalhou, nunca me foi um empecilho para mim, eu acho que só me ajudou, só me acrescentou, porque a escola de aprendizagem é boa e o handebol também me fez crescer”*.

É fundamental a conscientização dos alunos/atletas de que o contexto escola e handebol podem caminhar juntos e não um se sobrepondo ao outro, pois ambos são importantes para o desenvolvimento humano. Como os alunos/atletas se encontram na fase escolar, a organização deles é relevante para que não ocorra uma interferência negativa nos dois contextos. Sobre isso Atl 9 relata: *“Acho que quando o ambiente escolar e o ambiente do esporte estão conectados você acaba não deixando, não tem como separar, e isso me forçava a conseguir dar um jeito de trabalhar com as duas coisas ao mesmo tempo”*. Do mesmo modo Atl 8 diz: *“[...] eu consigo administrar isso bem, eu consigo dividir bem a hora que é para focar no treino, a hora que preciso estudar [...], na hora que preciso treinar tenho que me concentrar nisso, nunca teve uma desorganização [...]”*.

Em contrapartida, surge uma questão negativa em relação às faltas, mas apesar disso os alunos/atletas souberam superar este problema: *“Eu acho que isso atrapalhou na questão das faltas, mesmo porque de resto eu aprendi a lidar com as situações”* (Atl 2) e *“Nunca me atrapalhou, essa questão de conciliar, mas meu pai sempre essa questão de sair da aula para ir para o jogo, ele teve preocupação com isso [...], então não tinha nenhum problema, era só na cabeça dele, ele pensava que o mais importante era a escola, mas eu sempre me dei bem”* (Atl 10).

Segundo Bronfenbrenner (2011) a escola, depois da família, é o microssistema em que a pessoa mais interage, por isso verificamos nos relatos a relevância da escola no desenvolvimento do atleta. É por essa razão que muitas vezes o contexto escolar sofre influência e é influenciado pelo contexto esportivo do handebol.

Até o momento, os sistemas apresentados têm o indivíduo envolvido diretamente nas relações estabelecidas pelas interações face a face e percebemos até agora que outros fatores, em diferentes contextos, podem estar impactando o desenvolvimento dos participantes, como a Federação de Handebol, a nível do exossistema, e a CBHb, a nível do macrossistema.

Verificou-se que o microssistema foi impactado pelo exossistema, tendo em vista o incentivo do órgão competente pelo handebol do Paraná, pois todos os participantes (alunos/atletas e professores/técnicos) relatam que não veem incentivo ao handebol de Curitiba. Cabe ressaltar que, desde 1998, a Federação Paranaense de Handebol encerrou suas atividades por problemas judiciais e quem assume,

organiza e regulamenta, com *status* de Federação, no Paraná, é a *LHPR*. Desse modo, para participar de campeonatos federados no Paraná, os alunos/atletas devem estar filiados à *LHPR*. E é devido a esta mudança que Tec 1 acredita nesta falta de apoio ao handebol de Curitiba:

“Nessa época que handebol era muito forte, por um acaso a federação de handebol era em Curitiba e tinha o campeonato metropolitano da federação, então era como se fosse uma preparação já, depois que a federação foi pro interior, na verdade a federação ela acabou, então foi feito uma outra entidade, que é a Liga de Handebol do Paraná, ela não teve mais vínculo aqui com a capital, então não tem nenhum incentivo, eles apoiam se a gente quiser fazer alguma, mas à federação em si não e Confederação muito menos, aí não tem nada”. (Tec 1)

Sobre esta falta de apoio, Tec 5 é mais enfático, dizendo que eles são contra o handebol em Curitiba, devido aos bons resultados apresentados, pois tinham equipes competitivas:

“100% não, eles são contra o handebol em Curitiba, vou te explicar o porquê, porque eu levava uma equipe escolar do meu colégio, aqui (se referindo quando era a sede em Curitiba) no paranaense chegava eu era campeão [...], o outro técnico daqui levava a equipe dele era campeão, um outro técnico levava a equipe e era campeão, aí os caras começaram a cercar Curitiba”. (Tec 5)

O mesmo ponto de vista sobre este assunto tem Tec 3. Segundo seu relato, os responsáveis pela *LHPR* só têm olhos para o interior e que se estivessem interessados no desenvolvimento do handebol em Curitiba, atuariam com um representante aqui:

“Nenhuma, nem sabem que existe gente para ir, [...] para eles (LHPR) estão preocupados com o pessoal lá do norte do Paraná, daquela região de Cascavel, Maringá e Londrina, eles não estão nem preocupados com a gente, porque se eles estivessem preocupados iam colocar aqui alguém representando, como já falaram, e não teve nada”. (Tec 3)

Para Tec 4 a extinção da Federação de handebol e a passagem para a *LHPR*, com sede no interior, também foi um motivo para a decadência do handebol em Curitiba, fazendo com que se dediquem mais às equipes do interior do estado do que às equipes de Curitiba, e que o handebol daqui sobrevive devido aos colégios particulares:

“Curitiba não, mas no interior muito, porque eles têm no interior as prefeituras que pagam tudo e as cidades são próximas. A liga (LHPR) começou no interior, ela saiu de Curitiba quando nós perdemos a nossa federação aqui, [...], nós éramos a elite para eles e no fim eles não conheciam a nossa realidade, porque nós sobrevivemos dos colégios particulares, não dá para contar com estadual e municipal infelizmente”. (Tec 4)

Tudo o que foi apresentado pelos participantes professores/técnicos tem impacto para a participação em competições realizadas pela LHPR. A distância e o alto custo para jogar as diversas etapas são motivos para as equipes de Curitiba não participarem. Para Tec 4 *“[...] esses campeonatos lá (interior) eram muito caros, muitos colégios mesmo particulares não iam, porque era tudo no interior [...]”*. Além disso Tec 2 relata um corporativismo por parte da LHPR para dificultar a ida para os campeonatos realizados por eles, porque cada competição tem várias etapas:

“Olha eles (LHPR) atrapalham, quanto mais eles puderem tirar o handball daqui no estadual³⁰ melhor, por corporativismo, eles têm a região deles e jogam entre eles, para lá tudo é pertinho, nós temos que sair daqui jogar no campeonato estadual e tem gastar R\$ 7.000,00 só de transporte em uma etapa, um sábado e domingo [...]”. (Tec 2)

O alto custo para jogar as competições foi também relatado por Tec 3: *“Um ônibus acho que dava na média para uma competição R\$ 8.000,00, só que são várias etapas, [...], você vai pagar alimentação, hotel ou em alojamento de ginásio, não vai ser por menos de R\$ 15.000,00 [...]”*.

Esse alto custo e a falta de sensibilidade por parte da LHPR, gera uma interferência negativa na tentativa de participação dos campeonatos, conforme o relato de Tec 1:

“É tudo muito longe, temos que viajar muito, recentemente fomos jogar em Dois Vizinhos, que é 500 km e nós fomos jogar um jogo só, a federação (LHPR) organizou a tabela e nós fomos jogar um jogo só, então nós tivemos um gasto muito grande para jogar um jogo só, que poderiam ter colocado dois, então isso interfere muito negativamente, não sei até quando a gente consegue se manter jogando um campeonato de federação, porque o custo para nós é muito grande”. (Tec 1)

E realmente há uma predileção em se fazer os jogos no interior. O relato de Tec 5 ratifica o apresentado até agora:

³⁰ Como é chamada no meio esportivo a competição realizada pela LHPR.

“Eu quis trazer uma etapa do estadual aqui, mandei mensagem, falei eu quero trazer, tenho alojamento, tenho tudo, só não tenho alimentação e cada equipe paga seu transporte, arbitragem eu banco pelo clube, banco alojamento, [...] estou esperando a resposta até hoje”. (Tec 5)

Toda a problemática apresentada pelos professores/técnicos recai nos alunos/atletas de Curitiba, pois sentem a falta de incentivo por parte da *LHPR* e isso pode impactar na carreira esportiva. E essa falta de incentivo gera um outro problema, que é a falta de visibilidade destes alunos/atletas de Curitiba perante o cenário estadual, fazendo com que percam a oportunidade de prosseguir no esporte de alto nível: *“[...] pelo fato de não ter muito esse incentivo, essa participação, alguns atletas que que querem ir a fundo nisso, às vezes acabam perdendo algumas oportunidades.” (Atl 2)*

Chamou a atenção o fato de alguns alunos/atletas nem saberem da existência da *LHPR*, mesmo assim acreditam que se o órgão se fizesse mostrar para o handebol de Curitiba, seria importante para eles.

Como exemplo temos o relato de Atl 8: *“Eu não sabia dessa liga ou de talvez uma federação, então acho mostrar que eles existem, mostrar como eles trabalham, no que eles trabalham, acho que seria muito bom para o esporte como um todo”.*

Atl 9 também relatou no mesmo sentido: *“Dá para te dizer que eu não sei muito o que eles fazem, eu acho que eles não incentivam, porque eu não vejo muito eles, podiam ser mais ativo, aparecer mais”.*

Da mesma maneira, os participantes sofrem a influência da CBHb, neste estudo, tratando de macrossistema, pois engloba as características de micro, meso e exossistema (BRONFRENBERGER, 2011). Infelizmente, conforme relatos, a estrutura do handebol no Brasil não anda bem. Por muito tempo tivemos o comando da nossa CBHb nas mãos de uma só pessoa, e isso fez com que o handebol do Brasil não evoluísse. Em 2021, este cenário mudou, pois houve eleições e uma nova gestão está no comando, mas ainda é muito cedo para tirar conclusões sobre resultados. Essa mudança foi relatada por Tec 1 e ainda demonstra em sua fala a decadência do handebol brasileiro:

“A confederação passou por um processo de mudança agora, ficou desde quando eu era cadete com um presidente só e o handebol não teve evolução nenhuma, na verdade ele “involuiu”, cada vez foi pior, imaginamos que com um campeonato mundial, [...], as coisas no handebol melhorariam, mas não houve essa mudança”. (Tec 1)

O mesmo exemplo, para mostrar o declínio do handebol brasileiro, foi relatado por Tec 3: *“Fomos campeões mundiais pouco tempo atrás no feminino, eu achei que ia alavancar [...], muito pelo contrário, acho que teve um ano e começou o declínio de volta”*. Tec 2 vê a estrutura do handebol no Brasil principalmente como amadora e cita que a conquista do campeonato mundial feminino poderia ter sido um divisor de águas para o handebol brasileiro, porém não ocorreu. E isso, segundo ele, e concordando com Tec 1, se deu pelo fato de um presidente ficar muito tempo no poder.

“Pobre, morta, amadora principalmente, o Brasil perdeu em 2013 a grande chance grande, mas por questões amadoras eles não souberam fazer, uma pessoa que teve seus méritos, mas chegou num limite, e a partir dali teria que ter entregue, mas por questão de vaidade afundou, [...], e a gente não sabe qual é o futuro [...]”. (Tec 2)

O Brasil geograficamente é um país de grande extensão e isso contribuiu para problemas de estrutura do handebol, é preciso saber gerenciar muito bem a questão das distâncias territoriais entre as equipes que participam dos campeonatos realizados pela CBHb. Para Tec 1:

“A estrutura do handebol brasileira ela é muito precária, algumas equipes por exemplo jogam liga nacional, mas é muito caro o Brasil é muito grande, para você fazer uma viagem para jogar é muito caro, os campeonatos de categorias menores são bloqueados, [...] vai ser também um gasto muito grande e também você preparar uma equipe para jogar apenas um campeonato de 5 dias o ano inteiro é meio ruim [...]”.

Tec 5 relata que em relação à estrutura existem dois momentos, o de crescimento a nível de seleção e o de declínio a nível de base: *“Vejo em crescimento, mas a nível de seleção, a nível de base eu vejo em declínio, porque aquela seleção que foi campeã mundial, tinha tudo para ter um desenvolvimento ou crescimento, só que não tinha sustentação por baixo”*. Da mesma maneira relata Tec 2:

“A estrutura do handebol, [...], existem duas realidades, a seleção brasileira e o handebol brasileiro, duas coisas completamente diferentes e agora nem a seleção brasileira, mas tem, seleção brasileira eram sonhos, handebol brasileiro à pobreza em si, essa pobreza financeira, técnica, pedagógica, administrativa [...]”

Interessante perceber que a fala de Tec 2, principalmente em relação à pobreza técnica em que vive o handebol brasileiro, vai ao encontro do relato de Tec

3, que defende ter uma filosofia de jogo que possa ser implementada em todo o Brasil, ou seja, quando o atleta do Sul for para a seleção e o professor/técnico for do Nordeste, ambos terão o mesmo direcionamento:

“[...] o que você vai trabalhar dentro handebol [...] teria uma metodologia para cada categoria, para cada idade, porque a atleta de 15 anos, se ela for convocada para a seleção brasileira, ela vai saber a mesma linguagem do treinador do Mato Grosso, a mesma linguagem que é a minha, é a tua” (Tec 3).

Muito importante este pensamento, de se ter um direcionamento do handebol pensando no Brasil como um todo. É preciso pensar nas categorias de base para que se possa fortalecer o handebol brasileiro, porém é muito triste a situação que os professores/técnicos relatam sobre o handebol no Brasil, muito se devendo ao problema de gestão da CBHb durante anos e isso, aos poucos, vai sendo vivenciado pelos alunos/atletas que estão iniciando na modalidade. O relato de Tec 4 é chocante:

“A nossa Confederação Brasileira é muito fraca, ela é podre, ela é corrupta, ela é vergonhosa, [...], a única vez que eu precisei de um membro dela para pedir um patrocínio para duas atletas minhas que queriam ir jogar na Europa e que não tinham condições nem de pagar alimentação delas, eu recebi um não na cara [...]”. (Tec 4)

Esses problemas de gestão infelizmente não serão resolvidos rapidamente. A nova gestão que está reorganizando o handebol brasileiro, segundo Tec 1, primeiro vai resolver problemas internos, por isso não vamos conseguir perceber uma evolução imediata:

“[...] mas agora teve essa alteração na Confederação, as pessoas que entraram elas vão primeiro resolver os problemas da gestão anterior e vai demorar um tempo, então durante um tempo não veremos muita evolução no handebol brasileiro mais por conta de que eles estão se organizando, corrigindo tudo pelos bastidores para depois conseguir fazer alguma coisa, então vai demorar um tempo para o handebol ter algum resultado” (Tec 1).

O mesmo pessimismo em relação à estrutura do handebol brasileiro foi percebido nos relatos dos alunos/atletas, porém eles trazem mais os problemas relacionados à valorização do esporte no Brasil, como na fala de Atl 2: *“[...] poderia ter mais incentivo, poderia melhorar mais, porque às vezes falta um pouco dessa questão do incentivo e da participação dos órgãos públicos, eu diria assim”*. Bem como Atl 10:

“Eu acho que ainda falta ser valorizado bem mais, até porque as atletas profissionais que a gente conhece até de seleção brasileira, a maioria delas não jogam no Brasil, mas em times europeus, então acho que falta muito incentivo e ser mais valorizado no Brasil em geral”. (Atl 10)

Para Atl 3, o que poderia melhorar esta estruturação do handebol no Brasil é a apresentação da modalidade para a população em geral:

“Eu ainda acho que falta mostrar o que é o handebol, ter o mesmo incentivo para um futebol por exemplo, ter estrutura não só em Curitiba, mas no Brasil inteiro, fornecer uma quadra, gol, bola essas coisas, então eu acho que falta um pouquinho de apresentar o handebol e incentivar as crianças, adolescentes como apresentam o futebol na vida de uma criança, então eu acho que falta um pouquinho de incentivo e apresentar mais o esporte”. (Atl 3)

O problema de divulgação da modalidade foi relatado também por Atl 5: *“No Brasil é prejudicado, inferior do que outros esportes, se tivesse maior divulgação que promovesse mesmo handebol como outros esportes [...]”*. A regionalização também foi uma questão apontada pelos participantes alunos/atletas, ou seja, a estrutura brasileira em relação ao handebol é incentivada em algumas regiões, principalmente no estado de São Paulo. Para Atl 1: *“[...] quando falam no contexto do Brasil, eu só consigo ver o time de Pinheiros [...]”*.

Alguns alunos/atletas citam outros locais com melhor estrutura, como o interior do Paraná e em Santa Catarina, porém, comparada ao nível europeu, ainda estamos muito abaixo, conforme Atl 4:

“Em São Paulo, interior do Paraná, Santa Catarina até o Nordeste eu acho que é ok a nível Brasil, mas se for comprar a nível europeu é a quase nada, sempre estamos lutando por migalhas, comparado ao que os outros tem, as nossas atletas que tem potencial tem que ir para fora para conseguir se desenvolver então é difícil”. (Atl 4)

Ocorre que, entre os alunos/atletas, nem todos foram pessimistas. Para Atl 6 o handebol brasileiro está crescendo, principalmente pelas portas que os atletas brasileiros abriram no cenário europeu e, além disso, é otimista que isto possa fazer com que o Brasil ainda seja reconhecido como equipe de primeiro nível:

“Brasil cresceu muito por São Paulo que está bem forte no Taubaté, Corinthians, Pinheiros agora disputando contra Barcelona eu acho que está crescendo e vai crescer muito mais, ainda mais com os atletas Haniel na

ponta, o Petrus maior defensor lá da Europa vai ter muita evolução e espero que a gente seja primeira ponta ainda no handebol” (Atl 6).

Para Atl 9 também houve um crescimento na visibilidade do handebol, por estarem sendo veiculados mais jogos da modalidade na televisão, no entanto ele acredita ainda faltar mais incentivo nas escolas: *“Eu acho que está melhorando, vendo agora, passa mais jogos de handebol na TV, [...] o esporte está ficando maior, mas eu acho que podia ter mais incentivo em escolas”.*

Sendo assim, não vivemos a nossa melhor fase em relação à estruturação do handebol no Brasil e isso foi visto nos relatos dos participantes: falta de gestão, falta de incentivo, uma maior visibilidade da modalidade para a população em geral, são alguns dos motivos pelos quais observamos o declínio da modalidade no Brasil.

Outra análise no macrossistema foi feita sobre o papel da CBHb em relação ao handebol de Curitiba. O pessimismo foi percebido tanto nos relatos dos alunos/atletas, como no dos professores/técnicos. Para Tec 1: *“na verdade não tem papel nenhum, não tem nenhum apoio, nenhuma ajuda”.* Entretanto, ele novamente cita a nova gestão e a criação de polos de mini-handebol em todo o Brasil, que Curitiba teve um polo cancelado pela CBHb e: *“Fora esse polo, a Confederação não tem nenhuma gerência em nada aqui”.*

Um argumento que surge sobre o mini-handebol é que ele nasce para fomentar o handebol em todo o Brasil e este projeto adveio da nova gestão da CBHb. Mas ter uma cidade grande como Curitiba com apenas um polo é inquietante, mesmo não havendo culpa da CBHb, uma vez que o projeto de mini-handebol foi amplamente divulgado por todo o país, ou seja, há uma luz no fim do túnel, pois surge a oportunidade de disseminar o esporte. A reflexão de Tec 1 é pertinente:

“É um processo longo, é um processo demorado, por exemplo, Curitiba e região metropolitana tinham que ter uns 6, 7 polos de mini-handebol, que é a oportunidade que você tem de começar a desenvolver o handebol no município e isso não aconteceu, ou por desinformação ou por desinteresse, mas por desinformação também é um problema, porque a pessoa teria que saber [...]”. (Tec 1)

E o posicionamento de Tec 2 evidencia o descaso com o handebol de Curitiba: *“Nula, zero, eles nem sabe que existe Curitiba, talvez eles tenham aprendido no ginásio, na escola que tem uma cidade no sul chamada Curitiba, mas que tem handebol aqui não, eles não sabem que existe Curitiba”.*

Evidente que o problema começa a nível do microssistema, continua no exossistema e recai no macrossistema, como vemos na fala de Tec 5: *“Se não temos apoio da prefeitura, do governo do estado, você acha que a Confederação vai ver aqui (Curitiba) [...] fazer uma competição para poder ver o que tem de bom aqui”*.

E isso é prejudicial para o desenvolvimento humano e esportivo dos alunos/atletas de handebol em Curitiba, tirando oportunidades de se chegar ao alto nível do esporte. Percebe-se essa problemática também nos relatos dos alunos/atletas, a diferença entre os participantes é que o negativismo por parte dos professores/técnicos se deve à larga experiência com a modalidade, na medida em que alguns já foram professores/técnicos de seleção brasileira (Tec 1, Tec 2 e Tec 3) e todos já foram professores/técnicos da seleção de Curitiba, portanto viveram essa situação no exercício de sua profissão.

Por outro lado, os alunos/atletas trazem a visão de quem tem o sonho do desenvolvimento da sua modalidade na sua região. Muito do que eles sabem vem dos relatos dos alunos/atletas mais velhos, que já tiveram a oportunidade dentro do esporte. A fala de Atl 2 concorda: *“Eu não vejo muito, não sei se por campeonatos que eu já joguei, eu tenho relatos de atletas antigas que já tiveram oportunidades, mas hoje eu não vejo isso, eu não vejo a participação da Confederação de handebol”*.

Assim como vimos nos relatos dos professores/técnicos, percebemos nas falas de alguns alunos/atletas que Curitiba foi rejeitada pela CBHb, de acordo com Atl 1: *“Eu vejo que largou mão, é isso apenas que largou mão”*, e segundo Atl 5: *“Deixou a desejar, esqueceu, foi deixado de lado”*.

Essa percepção que os alunos/atletas têm em relação à CBHb pode estar relacionada ao fato de a realidade do handebol de Curitiba ser predominantemente escolar e a não participação das equipes de Curitiba em campeonatos nacionais, conforme observou-se durante os relatos analisados até agora. Por isso, muitos alunos/atletas nem sabem o que é a CBHb, conforme relatos de Atl 8: *“Confesso que não sei [...]”*, e Atl 9: *“Nem sei dizer [...]”*.

Os alunos/atletas com mais experiência por terem jogado campeonatos federados ou brasileiro escolar, já relatam com mais propriedade sua visão sobre o papel da CBHb em Curitiba, como o caso de Atl 3: *“Eu não lembro de ter ouvido, de ter chegado incentivo, até pode ter mas não sei, porque por exemplo, o Pinheiros*

estou acompanhando que está tendo um campeonato agora de clubes e tudo mais, então aqui em Curitiba eu não sei”.

Percebe-se que Atl 3 acompanha as notícias sobre o handebol no Brasil e que não visualiza algo que relacione a CBHb com competições em Curitiba. Assim como Atl 4, que relata que além da CBHb, a federação (LHPR) não olha para Curitiba, que preconizam as equipes mais fortes, por isso é preciso observar também as regiões onde não estão as melhores equipes:

“Eu não sei, acho mesmo para federação do Paraná que não olham para cá, então eles olham para os melhores times, a região mais forte que é São Paulo, aqui no Paraná com Londrina e Maringá, eu acho que sempre estão olhando para lá [...] um pouquinho de visão pelo menos para regiões medias, fracas [...]”. (Atl 4)

O Atl 6 reconhece São Paulo como o centro de handebol, onde os maiores clubes se encontram, também relata o desconhecimento da CBHb para com os alunos/atletas de Curitiba e ainda cita a prefeitura de Curitiba como não incentivadora do esporte:

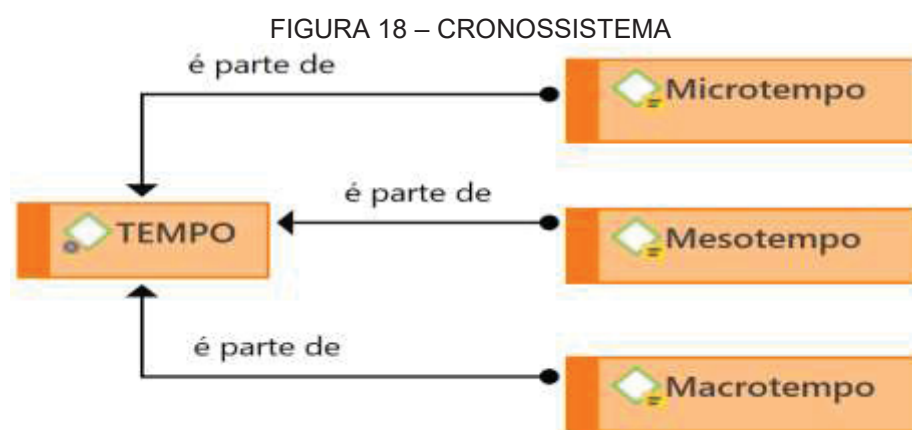
“Eu acho que eles nem sabem muito quem é a gente em Curitiba, [...], se a prefeitura em Curitiba já não tem, acho que a confederação nem sabe de Curitiba, é mais ali São Paulo que é o centro de handebol, que ele é os clubes maiores[...]”. (Atl 6)

Corroborando o tema da falta de incentivo da CBHb, temos o estudo de Mussa *et al.* (2017) em que observam o seu papel na formação de professores/técnicos, e também verificam a falta de apoio da instituição. A trajetória esportiva é um processo contínuo (VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 1999) e que muitas variáveis (positivas e negativas) ocorrem no caminho, tanto no nível mais profundo (microssistema) até a níveis mais amplos (macrossistema), culminando com a não desistência dos participantes na prática do handebol, e isso mostra que o esporte contribui para o desenvolvimento humano e esportivo.

4.2.4 Categoria **Tempo** (códigos: microtempo, mesotempo e macrotempo)

A categoria Tempo é representada pelo cronossistema e diz respeito ao desenvolvimento da pessoa pela estabilidade ou mudança nas relações com os

outros sistemas. Segundo Bronfenbrenner (2011, p. 117) o delineamento do cronossistema “[...] permite identificar o impacto dos eventos e experiências anteriores, isoladas ou sequencialmente, no desenvolvimento subsequente”. O cronossistema tem três níveis: microtempo; mesotempo e macrotempo, sendo exemplificado na FIGURA 18:



FONTE: Souza (2022).

No microtempo foram analisadas: a questão do tempo dos participantes relacionado às idades de início, a especialização e entrada no treinamento de rendimento para a prática do handebol e a organização do tempo para os estudos, treino e competições, uma vez que a relação entre o handebol e os alunos/atletas ocorre regularmente (BONFENBRENNER, 2011).

Sobre o início da prática do handebol, sob o ponto de vista dos professores/técnicos, a idade varia entre 7 e 10 anos. Ocorre que os relatos dos professores/técnicos não coincidem com as idades em que os alunos/atletas iniciaram a modalidade de handebol, sendo que apenas Atl 3 começou com 9 anos, os demais iniciaram entre 12 e 14 anos. Estudos vêm discutindo que o mini-handebol pode ser a porta de entrada da criança para a prática do handebol e as idades vão de 5 a 10 anos (ABREU, 2017;2018). Já Greco, Silva e Greco (2012) apresentam como estrutura temporal a entrada da criança no estágio de formação, na fase pré-escolar, a partir de 4 anos. As idades de início para a prática esportiva, relatadas pelos professores/técnicos, coincidem com os estudos de Oliveira, Paes e Vagetti (2020), em que a idade para a entrada no esporte é de 7 anos, no entanto este estudo é voltado para o basquetebol, que tem outra realidade.

Na especialização, onde o atleta deve optar pelo treinamento de apenas uma modalidade, neste estudo o handebol, a idade relatada pelos professores/técnicos varia entre 12 e 15 anos, coincidindo com as idades relatadas pelos alunos/atletas, sendo que apenas Atl 7 ainda pratica mais de um esporte (vôlei). Esta fase de especialização, para Greco, Silva e Greco (2012), coincide com a opção pela prática a nível de rendimento, ou seja, dos 16 aos 18 anos, na categoria juvenil. Já Santos e Menezes (2019), entendem que a especialização de jogadoras de linha se dá a partir dos 18 anos e, para goleiras, a partir dos 16 anos. Apesar de fazer a diferenciação das posições, as idades coincidem com as propostas por Greco, Silva e Greco (2012). Da mesma forma que ocorreu com a idade de início da prática esportiva, a idade de 15 anos relatada por alguns alunos/atletas e professores/técnicos, coincide com o estudo de Oliveira, Paes e Vagetti (2020).

Sobre a idade em que o atleta deve entrar na fase de rendimento esportivo, para Tec 2 e Tec 3 é de 18 anos, coincidindo com Greco, Silva e Greco (2012), e, para Tec 4 e Tec 5, de 15 anos, coincidindo com Oliveira, Paes e Vagetti (2020). Para os alunos/atletas, a maioria acredita que chegou no rendimento aos 15 anos, coincidindo com as idades relatadas por Tec 4 e Tec 5. Também se verifica as idades de 16 e 17 anos, confirmando as idades propostas por Greco, Silva e Greco (2020).

O único professor/técnico que não relata uma idade específica é Tec 1, pois sua visão é que se a equipe entra para disputar campeonato, já se configura uma fase de rendimento esportivo: “[...] eu penso assim, se vai disputar campeonato, para mim já é rendimento”. E justifica essa afirmativa com um exemplo:

“Se falarmos em rendimento, pode chegar no infantil às vezes o rendimento, por exemplo, o atleta treina numa escola, a escola só tem equipe infantil e muitas vezes é a única oportunidade do técnico de ser campeão infantil, então ele vai fazer daquela equipe dele uma equipe de rendimento para ganhar o infantil, então depende muito aonde você cai, [...]”. (Tec 1)

Para Atl 3, sua entrada no rendimento foi aos 13 anos e a sua justificativa para isso confirma o relatado por Tec 1, ou seja, o fato de disputar uma competição já foi considerada uma fase de rendimento: “Aos 13 anos, que foi quando nós começamos, por exemplo, tinham competições chaves, então nosso treino era bem

mais puxado, bem mais focado em tal coisa, então acho que em 2019 quando tinha 13 anos”.

Diferentemente dos demais alunos/atletas, Atl 5 acredita que ainda não entrou numa fase de rendimento, uma vez que treinar diariamente não configura estar nesta fase, isso se justifica pelo fato de entender que rendimento é o que está acontecendo com suas amigas que treinam no clube Thalia e no Centro Olímpico de São Paulo:

“[...] tem que ver o que é rendimento, porque às vezes confunde, treinar todo dia eu não classifico como rendimento, então eu treinava todo dia mas não um rendimento forte, eu nunca tive, porque eu sei que as meninas falaram comigo que no Thalia (clube), por exemplo, eu acho de rendimento porque elas treinam 4 vezes na semana e tem dia específico de funcional, [...] você também fortificar outras funções que são necessárias, então eu nunca tive um rendimento forte como esse. Igual lá no Centro Olímpico em São Paulo, tenho uma amiga que ela treina lá e ela me contou que é incrível, tem dia de psicólogo, tem dia de fisioterapeuta, todos os dias tem um treino específico, que daí eu acho que é rendimento, rendimento, eu nunca tive um desse nível”. (Atl 5)

Como os professores/técnicos entendem que os alunos/atletas podem entrar no rendimento esportivo na categorial infantil (Tec 1) ou nas idades entre 15 e 18 anos, e nove dos alunos/atletas relatam que já chegaram à fase de rendimento esportivo, foi questionado quais equipes em Curitiba trabalham com treinamento de rendimento no handebol. Esta verificação dos resultados por idades é, segundo Bronfrenbrenner (2011), interpretada como produtos da maturação.

Entre os professores/técnicos, os relatos evidenciam duas realidades: escolar e em clubes ou associações. Para Tec 1, o mesmo que entende que o rendimento esportivo se inicia no momento em que o atleta compete, a sua equipe adulta é de rendimento:

“Nós trabalhamos com rendimento (associação), apesar do feminino ser um desporto regionalizado a gente não joga campeonato estadual, mas a gente disputa a competição, existem mais equipes aqui adultas que jogam competição, nem sempre com o intuito de vencer, e nas escolas ultimamente eu sei de umas 2 que talvez dispute campeonato mesmo, uma feminina foi para o brasileiro (escolar) agora e ganhou e uma outra masculina, o resto não tenho informação”. (Tec 1)

Para Tec 5, o clube Thalia e as escolas Santa Maria e Dom Bosco desenvolvem um trabalho de rendimento esportivo. Como Tec 4 não está mais atuando, não tem ideia de qual equipe esteja trabalhando com o rendimento, mas

cita que as equipes adultas e máster possam estar atuando no rendimento: *“Hoje em dia eu não tenho nem a mínima ideia, acho que quem está trabalhando com rendimento, [...], equipe adulto e máster [...]*”. Porém, ao contrário dos demais professores/técnicos, Tec 2 acredita que em Curitiba não existem equipes de rendimento, só equipes amadoras: *“Ninguém, todos são amadores, com equipes bacanas, legais, mas é tudo peladeiro”*.

O relato de Tec 2 choca, pelo fato de os alunos/atletas considerarem que existam equipes em Curitiba que trabalhem com este público. Citam as associações EPH (Atl 1, Atl 6, Atl 9), Haka no feminino (Atl 1), Copel, Donas da Bola e Três Marias (Atl 6), os clubes AABB (Atl 1) e Clube Thalia (Atl 5), as seleções do município (Atl 7 e Atl 9) e a maioria dos alunos/atletas citam as escolas: Cesmag (Atl 2), Cep (Atl 2, Atl 4, Atl 9), Santa Maria (Atl 4, Atl 8, Atl 9), Paranaense (Atl 4, Atl 8, Atl 9), Dom Bosco (Atl 4), Medianeira (Atl 4), Positivo (Atl 9).

Pelo exposto, verificamos existir um movimento de continuação do handebol com as associações, embora com equipes adultas e máster. Os clubes começam a aparecer nos relatos até aqui verificados, somente para um público restrito e a grande maioria cita a escola como o local onde se encontram as equipes de rendimento, posto que os participantes alunos/atletas ainda se encontram na idade escolar.

Percebe-se que desde a idade de início até a idade do rendimento esportivo os alunos/atletas se encontram também na idade escolar, portanto esporte e escola podem caminhar lado a lado. A organização do tempo dedicado aos estudos, treino e competição é muito importante para que um não se sobreponha ao outro, visto que os professores/técnicos têm seus afazeres profissionais e pessoais e os alunos/atletas estão na fase escolar, por essa razão passaremos a analisar como os participantes se organizam em relação a estas questões.

Entre os professores/técnicos, observa-se que Tec 1 é o que mais estuda, pois os seus treinamentos ocorrem no período noturno, possibilitando o estudo no período diurno, além de assistir jogos e conversar com outros profissionais: *“Eu estou estudando o tempo inteiro, ficou bastante tempo do dia estudando, assisto jogos, converso muito com outros profissionais meus amigos que também estão em outras áreas [...]*”. Percebe-se, também, que se preocupa com a preparação de um

calendário anual para seus alunos/atletas se organizarem, posto que são uma equipe amadora e ninguém ganha para jogar:

“O treinamento nosso é toda noite, então nos organizamos para estar lá, e os jogos temos o nosso calendário anual, tentamos, não agora, depois da pandemia que (agora) o tempo é bem curto, mas por exemplo, todo ano disputamos 2 ou 3 competições, então já organizamos o calendário e já passamos para os atletas, para eles tenham essa segurança também, de saber quando é que vai ter (jogos), para as vezes o atleta não arranjar um compromisso na data, porque nós somos todos amadores, ninguém ganha nada para jogar,[...] (Tec 1).

Já Tec 2 não tem todo este tempo para estudar durante a semana, a sua organização de estudos é feita durante os finais de semana, pois além de técnico também leciona aulas de Educação Física e, com a pandemia, o sistema implementado pelo governo do Estado demanda muito tempo, assim como o curso superior que está fazendo. Desta forma, tudo o que for relacionado ao estudo e planejamento do handebol ocorre nos finais de semana:

“O treinamento eu mexo final de semana e tudo do handebol eu faço final de semana, dificilmente durante a semana eu consigo fazer, as vezes um dia ou outro, porque o sistema de aula do Governo toma muito tempo, as planilhas e 15 grupos de WhatsApp, [...], eu estou fazendo mais um curso superior, jornalismo 2 ou 3 vezes por semana é EAD mas eu assisto aula, então tudo do handebol eu faço durante final de semana [...]” (Tec 2).

O advento da pandemia foi comentado pela maioria dos professores/técnicos. Tanto por não se conseguir fazer um planejamento anual, sendo que o tempo foi curto quando os treinamentos puderam voltar, como na dificuldade que o sistema das aulas *on-line* provocou, onde muitos professores tiveram que se adequar ao momento. Apesar disso, Tec 3 relata que o seu trabalho nos treinamentos é baseado na sua experiência enquanto atleta e técnico, e que na pandemia fez um curso *on-line*, mas ele mesmo percebe que é pouco tempo de estudo, pois seu dia é corrido e quando chega em casa faz o planejamento da escola:

“Não vou mentir para você, eu trabalho muito com que eu aprendi na minha carreira de atleta e de técnico, o estudar, agora na pandemia eu fiz o curso que teve com o Espanhol, mas foi em setembro e muito pouco tempo estudando, vejo vídeo, agora o Instagram você tem muito vídeo de movimentação e trabalho de defesa, mas você fazer um curso de handebol, não vou mentir também, na pandemia agora até tentei porque a gente tinha tempo para fazer, mas o meu dia é muito corrido, eu cheguei aqui 19:40, comi, sentei fiz o planejamento da escola” (Tec 3).

Essa correria vivida por Tec 3 também foi percebida no relato de Tec 5, pois sua organização se baseia no que vive diariamente e o dia seguinte é organizado na noite anterior: *“Eu vivo dia a dia [...], à noite organizo o outro dia e assim por diante”*. Interessante ressaltar que os relatos dos professores/técnicos se basearam no seu tempo de estudo e como planejam o handebol, pois na maior parte do tempo estão trabalhando, seja na escola como professores e/ou como técnicos. O único que relatou como se organiza para estudos e treinos foi Tec 1, justamente o único que não trabalha na escola, portanto o trabalho dentro da escola requer muito tempo dos professores/técnicos.

Já os alunos/atletas foram mais específicos em relação a sua organização, uma vez que nenhum deles ainda trabalha, apenas estudam e treinam. A grande maioria consegue conciliar os estudos com os treinamentos e as competições, pois iam para a escola de manhã, estudavam à tarde e treinavam à noite ou vice-versa. Outros tiravam algum dia para estudar, conforme relatos a seguir: *“Na escola eu me organizava logo de manhã tinha aula era manhã toda, de tarde eu tinha o tempo livre [...] então ia para casa e tirava a tarde toda estudando para me preparar para a prova e logo depois que eu terminava de estudar eu ia para o meu treino, então tinha bastante tempo de estudo”* (Atl 1); *“Eu estudo de manhã e meus treinos eram de noite, então eu tinha a tarde para estudar, agora com os treinos a tarde eu divido, de noite, de tarde [...]”* (Atl 3) e *“De quarta-feira (treino) meus pais não deixam realmente, porque atrapalha os horários dos meus estudos, eu tenho segunda e quarta para estudar, porque terça, quinta e sexta é basicamente impossível estudar de noite depois do treino cansada, é impensável basicamente, então é segunda e quarta para estudar [...]”* (Atl 7).

Da mesma maneira a organização em relação às competições, caso coincidissem com o dia do estudo, eles se reorganizavam para não deixar os estudos de lado, principalmente comunicando aos professores, tentando adiantar as tarefas ou fazendo depois para compensar o conteúdo perdido: *“Competição eu sempre quero saber pelo menos um mês antes, as datas pelo menos, não a certeza que eu vou, mas pelo menos as datas das competições para poder ir se organizando pega tarefa antes, [...] se tiver que faltar eu já aviso a coordenação, aviso os professores eles me davam as atividades antes[...]”* (Atl 6) e *“Agora no terceiro (ano)*

eu pego os horários que eu tenho de treino e antecipo a aula, ou eu vejo a aula depois porque como eu estou fazendo on-line eu consigo achar a aula gravada e consigo ver aula final de semana também se precisar e faço a mesma coisa se tiver competição no horário aula eu só adiou ou antecipo” (Atl 9).

Percebeu-se em alguns relatos que as aulas *on-line* e a pandemia facilitaram conciliar estudos e treinamentos, pois as competições ficaram muito tempo sem ser realizadas:

“Agora que eu estou estudando de casa, está um pouco mais fácil, mas é porque eu termino as aulas, estudo 1 hora até eu ir almoçar, estudo 1 hora depois do almoço, e vou, dependendo do dia, vou para academia e depois academia eu vou para o treino e por assim vai, caso eu tenha alguma prova, alguma coisa muito urgente para fazer eu priorizo a escola, mas eu consigo organizar bem para conseguir treinar” (Atl 8).

“[...] e competição antes, como era bastante jogo, toda semana tinha um jogo antes da pandemia, eu tinha que dar um jeito de estudar no dia que não tinha jogo ou chegava em casa e tinha que estudar, mas hoje com a pandemia como não tem jogo é um pouco mais flexível” (Atl 3).

A mesma correria do dia a dia colocada por alguns professores/técnicos foi observada no relato de Atl 2, que cursa o último ano do Ensino Médio e precisa, além da escola e do treino, conciliar o cursinho pré-vestibular:

“Eu vou falar no momento que a gente está vivendo hoje por ser terceiro ano, ano de vestibular e eu não querer parar de jogar está sendo corrido, porque de manhã é mais direcionado para colégio e está bem difícil essa comunicação entre o estudante e o colégio, à tarde eu tenho que fazer cursinho e à noite eu deixo para treino, então às vezes eu chego de noite em casa cansada não dá tempo de estudar, vou tomar um banho, como alguma coisa e durmo, no outro dia de manhã eu vejo como eu consigo estudar ou as vezes eu deixo para fazer isso final de semana ou depois que eu chego do treino quando eu não estou tão cansada, então não é uma rotina tão certa de estudo”. (Atl 2)

Diante dos relatos apresentados sobre a organização do tempo por alunos/atletas e professores/técnicos, percebe-se que a correria do dia a dia dos professores/técnicos faz com que algumas vezes o estudo seja deixado de lado, e em relação aos alunos/atletas, observa-se uma maturidade na organização para estudos, treinos e competições e o primordial foi que, apesar da dificuldade, os estudos não foram negligenciados, ou seja, o esporte pode ser um influenciador positivo na vida dos indivíduos.

Ainda na categoria Tempo temos o mesotempo, que está relacionado à frequência e extensão do tempo (BRONFENBRENNER, 2011), neste estudo será analisada a questão da percepção dos participantes em relação ao aumento da intensidade no treinamento ao longo do tempo.

Essa intensidade foi percebida de forma gradativa e progressiva, tanto para professores/técnicos quanto para alunos/atletas, no entanto a percepção dos professores/técnicos leva em consideração a questão fisiológica, para que se possa trabalhar com as cargas de treinamento, como nos relatos de Tec 1 e Tec 2:

“Acho que ele tem que ser de forma gradativa, tem que analisar, não só a questão técnica e tática, a questão fisiológica da criança também, saber o que trabalhar em cada idade, como trabalhar e de preferência de uma forma mais lúdica não tão voltada para a parte física, mas ela tem que ser gradativa e em sequência” (Tec 1).

“Vai muito do desenvolvimento do atleta você tem que acompanhar desenvolvimento físico pois vai desenvolver o físico para aguentar, para você dar a dosagem de carga, [...] você vai muito na carga de treinamento e treinamento físico progressivo” (Tec 2).

A percepção dos alunos/atletas se deu muito em relação ao aumento de desempenho, como Atl 2: *“A minha carga de treino foi aumentando e o meu desempenho estava aumentando, então eu estava vendo que estava tomando proporções maiores”*. Assim como Atl 9: *“Exaustão dos treinos principalmente e o que era cobrado, muito mais puxado, muito mais exigente com a gente em todos os sentidos [...]”* e Atl 5: *“Acho que foi indo naturalmente, sempre foi uma crescente então eu fiquei muito feliz, até eu falava nossa eu não sei como eu faço isso, chegou um ponto que eu fazia as coisas e eu nem sei como fazia”*.

A mudança de categoria também foi percebida pelos alunos/atletas, como no relato de Atl 4: *“Quando eu mudei para o treino dos mais velhos, mudou demais, digamos da brincadeira para algo mais competitivo”*. E no relato de Atl 6:

“Quando eu comecei [...], o básico meio fraco, quando eu subi para o infantil, cadete já vi que o nível começava a aumentar de ter mais jogadas e a marcação você tem mais contato físico, [...], e agora eu já estou jogando Júnior, agora jogada você tem trabalhar com vezes mais, a defesa tem que estar 100% da tua base firme, com a tua força, contato certo porque se não vão passar, então cada etapa tem um nível, agora eu sei que no adulto quando eu for, vou ter que evoluir muito mais, porque são mais fortes, mais altos, mais experiência então acho que cada etapa tem a sua individualidade então vai aumentando”. (Atl 6)

Além disso, alguns alunos/atletas perceberam o aumento de intensidade a partir das competições, como Atl 3: *“Acho que quando fomos ganhando, quando competimos mais, tinha que ter um rendimento maior, um tempo de treinamento maior, começamos a treinar na escola de 2 vezes por semana para 4 vezes por semana [...]”*. E no relato de Atl 8: *“Conforme entramos em mais competições, competindo em categorias mais altas, fomos trabalhando fundamentos mais difíceis, mais avançados”*.

Portanto, as mudanças percebidas foram vistas como influências positivas em seu desenvolvimento, não tendo sido encontrados relatos negativos desse aumento de intensidade do treinamento, ou seja, correspondendo a sua maturação (BRONFENBRENNER, 2011).

Por fim, dentro da categoria Tempo encontra-se o macrotempo, que diz respeito a acontecimentos históricos que ocorrem na ampla sociedade. No caso deste estudo serão verificadas as convocações para seleções (municipal, estadual e nacional) e analisadas possíveis diferenças entre as gerações (professores/técnicos) e o que significou integrar uma seleção (alunos/atletas), além de analisar as possibilidades de continuação da prática do handebol após o Ensino Médio.

Todos os participantes professores/técnicos foram convocados e integraram a comissão técnica da Seleção de Curitiba. Na Seleção Paranaense apenas Tec 1 e Tec 2 foram efetivamente professores/técnicos, Tec 3 e Tec 5 chegaram a ser convocados, mas por problemas burocráticos e financeiros não fizeram parte da comissão técnica. Observa-se isso na conversa de Tec 3: *“Fomos convocados, convocamos, mas não saiu os jogos, [...]”*. Tec 5 explica que não foi porque os treinamentos eram em várias etapas e o professor/técnico tinha que pagar seu deslocamento e sua estadia: *“[...] a seleção do Paraná que eu fui convocado mas eu não fui porque a gente tinha as etapas para fazer os treinamentos para jogar o brasileiro, só que os técnicos pagavam sua passagem, sua estadia, pagava tudo”*.

Sobre as mudanças nas gerações, apenas Tec 4 não percebeu diferenças pois atuou em anos consecutivos na Seleção de Curitiba: *“Não, mas é porque foi meio que seguido”*. Já os demais professores/técnicos, por terem feito parte de comissões técnicas em diferentes períodos, perceberam diferenças de comportamentos entre as gerações, principalmente relacionadas ao interesse do atleta, segundo os relatos nas gerações anteriores os alunos/atletas eram mais

completos. Tec 3 vê uma mudança, que é a dedicação das alunas/atletas, a antiga geração era mais intensa e dedicada: *“Sim, [...], muito mais intensas, dedicadas, [...], eram muito mais dedicadas e esforçadas”*.

Para Tec 1, apesar de parecer que já passou muito tempo entre a geração dos anos 1990/2000 para as de hoje, o handebol de antes era mais moderno do que o jogado hoje, isso pelo fato do atleta ser mais forte e resistente às cargas de treinamento e volume de jogos:

“Muito, totalmente na verdade, até difícil dizer para um atleta da geração de hoje como era o handebol nessa época do no final dos anos 90 até 2002 e muitas vezes você pensa que faz muito tempo, que os anos 90 é ultrapassado, na verdade eu acho que aquele handebol era mais moderno do que o handebol de hoje, por questões táticas, técnicas, físicas, eu não vou falar nenhum, mas pouquíssimos, pouquíssimos, [...], talvez aguentariam um treinamento que era feito antes, só que em contrapartida o atleta jogava 7 jogos seguidos e dificilmente ele sairia machucado, então é claro que eram outras épocas e até a própria regra do handebol mudou, mas aquele handebol acho que ele era muito mais moderno do que é hoje, tanto que você ia para um campeonato tinha 8 equipes, 6 podiam ser campeãs, era uma geração muito forte”. (Tec 1)

Importante para entender o desenvolvimento humano e esportivo, a partir do modelo bioecológico, é perceber que neste processo do macrotempo temos mudanças da ampla sociedade, mediante as mudanças de gerações ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 2011). Desta forma, conseguimos identificar como elas podem influenciar o desenvolvimento humano e esportivo. Como vemos no relato de Tec 1, que relaciona a diferença de gerações com o nível dos alunos/atletas de hoje em dia, como já relatou anteriormente, tinha dificuldade na convocação, pois alunos/atletas bons ficavam fora da lista, tão alto era o nível de todos:

“Nessas épocas, em dois períodos eu fui técnico de uma Seleção do Paraná, para você relacionar o grupo final era muito difícil porque você escolhia os melhores, hoje você muitas vezes, tem dez que são bons e leva dois menos ruim para completar, mas antes você levava os melhores realmente, se trabalhava com trinta para você escolher quatorze, era muito difícil você levar, hoje o handebol ele é totalmente diferente [...]”. (Tec 1)

Atualmente a dificuldade é de encontrar alunos/atletas de boa qualidade, e um dos motivos para isso acontecer pode se dar ao fato dos professores/técnicos não terem vivenciado aquela época, por isso não sabem como era jogado aquele

handebol e Tec 1 exemplifica que um atleta daquela época, que volta a jogar como adulto, é muito melhor que um atleta de 20 anos:

“[...] e aí temos um outro problema, muitos técnicos de hoje não viveram aquela época, para eles entenderem o que deveria ser o handebol é muito difícil, porque para eles a realidade é esta, do handebol atual, aquelas equipes eram muito mais fortes, qualquer equipe ganharia de no mínimo 15 ou 20 gols hoje de um time, tanto que eu tenho atletas do adulto que voltaram depois de 10 anos e eles conseguem jogar naturalmente e muito melhor que muito adulto hoje, então às vezes tem atleta de 30 e tantos anos que é muito melhor que um de 20 anos”(TEC 1).

A diferença entre as gerações também é percebida por Tec 2 e exemplifica isso com o desconhecimento das alunas/atletas sobre o que envolve o esporte:

“Muita, [...] elas (atletas) entram no esporte e não veem o esporte como uma oportunidade de competição, [...] elas não entendem que existe uma organização, uma federação, que existe dinheiro, que existe política, que existe trabalho, para elas é tudo jogar bola”. (Tec 2)

A opinião de Tec 2 reforça o mencionado por alguns alunos/atletas no macrossistema, que ignoravam existir uma Federação/Liga ou a CBHb, apontando a falta de cultura esportiva da atual geração:

“Tem que ensinar todo esse contexto para elas, o que é uma federação, quando são os jogos escolares, então antes as pessoas tinham essa noção, [...], então elas (atletas atuais) não têm essa cultura esportiva, é uma grande diferença daquela época”. (Tec 2)

A diferença percebida por Tec 5 envolve a dificuldade de conseguir alunos/atletas para treinar, independente da qualidade:

“A última geração boa foi a 2000, [...], dali para frente não sei o que, não estou falando de qualidade, eu não tenho atleta 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005, não tem, eu tenho hoje uns 2004, 2006, uns três 2005, mas não tem o goleiro, eu não jogo competição”. (Tec 5)

Todos os alunos/atletas fizeram parte da Seleção de Curitiba, pois era um critério para participação desta pesquisa, mas nenhum fez parte das seleções do Paraná ou do Brasil, em nenhuma categoria e, por essa razão, não conseguiram perceber diferença nos diferentes anos de convocações.

A convocação ocorreu entre 2018 e 2021, sendo que em 2020 não houve, devido ao cancelamento da competição³¹. Apesar de não encontrarem distinções, a convocação para eles teve significados atrativos para a continuação no esporte, conforme comentamos na categoria Pessoa.

Para Atl 1, que é uns dos mais velhos participantes alunos/atletas, com 19 anos, a convocação se deu devido a sua dedicação ao esporte: *“[...] que eu sou capaz, que todo o meu esforço, toda minha dedicação, da minha persistência serviram para alguma coisa, que não foram à toa”*. Nesta mesma linha, o esforço para ser convocado foi percebido por Atl 9: *“Uma conquista imensa, eu sempre, 2 anos atrás eu pude participar da seletiva para a seleção, mas eu não passei era bem novo também, então eu consegui conquistar, depois de tantos anos de esforço”*.

A superação foi observada no relato de Atl 5, pois nas escolas em que estudou não tinha handebol e onde conseguiu treinar sempre foi de favor e, em 2021, estava sem treinar, por isso a convocação a fez continuar no handebol:

“Nossa muitas coisas, acho que foi uma superação, porque eu estava parada, [...], eu estava até pensando em desistir de handebol, acho que já deu, não é mais pra mim, mas aí eu entrei, [...], então acho que eu sou boa de algum jeito, eu vou continuar”.

Da mesma forma, Atl 2 relata que a convocação pode propiciar a continuação no esporte: *“[...] para mim foi muito gratificante, passou um filme na minha cabeça por tudo que eu já tinha passado, eu penso também que muitas portas podem se abrir”*.

A convocação para a seleção do município foi decisiva para mostrar aos alunos/atletas que o handebol vai além dos jogos escolares, uma vez que a grande maioria ainda treina na escola. Esse tipo de competição faz com os alunos/atletas tenham a experiência de jogar fora do município, já que a ida para a Seleção de Curitiba, para muitos, pode ser o final da prática esportiva competitiva, pois coincide com os anos finais do Ensino Médio.

Quando acabam o Ensino Médio, normalmente os alunos/atletas estão entre 17 e 18 anos, idade que corresponde à categoria juvenil no handebol. Verificou-se até agora que o handebol dentro de Curitiba é escolar e que os participantes

³¹ Competição cancelada devido à pandemia da Covid-19.

continuam no esporte preponderantemente por amor/paixão e não porque se encontram numa região que incentiva a prática do handebol.

Por isso a última análise versou sobre a percepção dos participantes para a continuação da prática do handebol competitivo após a conclusão do Ensino Médio. Pensando na prática do handebol como um processo gradativo e progressivo, ao concluírem o Ensino Médio os alunos/atletas se encontram na fase de aperfeiçoamento e entrando na categoria juvenil. Ocorre que em Curitiba não existem equipes desta categoria após a fase escolar, tendo que entrar para as equipes adultas da região, como se verifica no relato de Tec 1:

“Na verdade não tem nem juvenil, porque se pegar o juvenil é de 18 a 21, [...], dos 18 aos 22 que é o adulto teoricamente, são 4 anos de diferença, então ele não chega a jogar um juvenil, ele chega no limite de entrar na categoria juvenil, então não tem juvenil e não tem júnior”. (Tec 1)

Da mesma maneira, Tec 2 expõe o mesmo problema de não ter equipes e campeonatos para a continuação do processo esportivo do handebol, ou seja, após a categoria cadete, antes de chegar no adulto, ainda deveriam passar pela categoria juvenil e júnior. Além disso, existem muitas equipes adultas em Curitiba, porém não de alto rendimento, os alunos/atletas saem da escola onde a realidade de treinos é de, no mínimo, três vezes por semana e vão para equipes adultas treinando uma vez por semana:

“Agora tem bastante, mas não em alto rendimento, jogam de forma recreacional, não chegam no rendimento, [...], ele vai treinar uma vez por semana, na escola ele treinava 3 a 4 vezes por semana, no final do ensino médio eles saem juvenil, mas não competem juvenil, dentro de Curitiba não tem nenhuma competição juvenil sub 18, depois vão para categoria júnior que também não tem competição, eles vão para as equipes adultas, dentro do processo que eles têm aqui em Curitiba, até mesmo no Estado”. (Tec 2)

O fato de não ter equipes juvenis e juniores em Curitiba obriga o atleta que queira jogar em alto nível a sair do município ou a abandonar a prática, isso foi identificado no relato de Tec 2: *“Você não vai conseguir montar um time junior em Curitiba, então se pensa em formar um atleta, ou ele sai daqui ou ele não joga”*. Tec 3 e Tec 5 relembram que, ao saírem do Ensino Médio, muitos alunos/atletas entram na fase universitária, onde poderiam ingressar na sua categoria, só que o esporte universitário em Curitiba também não é incentivado: *“Eu acho que tem que ter mais um entremeio entre a saída da escola até os universitários, [...], mas o universitário*

(jogos) está em declínio”. Para Tec 3, é muito difícil a continuação do treinamento de alto nível nas universidades: *“Atualmente muito difícil, porque não tem faculdade (que tenha treinamento), as faculdades que tem os jogos jurídicos ou jogos internos são muito fracos”*.

Portanto, verifica-se pelos relatos dos professores/técnicos que há a possibilidade de continuação na prática esportiva do handebol em Curitiba, mas não nas categorias condizentes com as idades, ou seja, temos uma lacuna com a saída deste atleta do Ensino Médio até entrar na categoria adulta. Esta lacuna poderia ser preenchida pelo esporte universitário, porém ele é inexistente em Curitiba e fragilizado no cenário nacional. O estudo de Silva *et al.* (2018) identificou que o modelo seguindo pelo Brasil em relação ao esporte universitário não é favorável para os alunos/atletas, pois problemas de estrutura das universidades e a falta de organização nas competições, desestimulam a prática pelo esporte universitário.

Sobre as diversas equipes adultas que existem em Curitiba, há uma prática comum entre elas, os atletas adultos e/ou másters se reúnem e formam grupos ou associações, alugam um local para o treinamento, contratam um professor/técnico e jogam as competições adultas e másters municipais ou na região metropolitana. O relato de Tec 1 reforça essa afirmativa:

“Hoje tem equipes que treinam handebol, praticam handebol aqui em Curitiba, começou uma onda de máster na época, então hoje eles se organizam em grupos e treinam handebol, pagam um técnico, eles mesmos pagam técnico, então é um processo bem bacana que acontece, agora daí a treinar para competir é uma outra história [...]”.

Mas surge nos relatos dos professores/técnicos uma equipe adulta, a única que participa de campeonato paranaense, e que pode ser uma possibilidade de continuação da prática do handebol pensando em rendimento, que é a EPH³², conforme verifica-se nos relatos: *“Só se for para EPH masculino”* (Tec 3); *“Eu tenho alguns que continuaram com a EPH, outros eu encontro em competição adulta por aí, [...]”* (Tec4) e:

“Que eu saiba, em Curitiba no adulto só EPH que treina efetivamente para competir para campeonatos paranaenses, é claro que todo mundo às vezes compete aqui regional, mas não é um treinamento organizado, eles

³² A Associação Escola Paranaense de Handebol é uma associação fundada em janeiro de 2011.

praticam o esporte e vão participar de liga metropolitana e alguma coisa aqui da região, torneios vizinhos menores” (Tec 1).

No entanto, entrar na única equipe de rendimento em Curitiba e conseguir permanecer nela é uma grande dificuldade, pois só vai ser admitido na equipe quem realmente tenha condição de jogo, os demais vão se espalhar pelas equipes amadoras de Curitiba e região. Opinião demonstrada no relato de Tec 1:

“Nesse processo só vai ficar quem realmente tem condição, não vai ser absorvido, [...], outras que tem de praticante talvez absorva essa galera, mas competir não vai ter e se você der sorte de pegar uma grupo, onde já está bem estruturado, onde pontualmente você precisa de uma posição de jogo, é muito difícil dos jogadores entrar, então vai perder algumas gerações, [...], então em Curitiba se não tiver mais equipes adultas competitivas que disputem campeonatos paranaense, campeonato brasileiro, esses atletas que saem, eles não tem onde jogar”. (Tec 1).

É lamentável a realidade de nossos jovens ao final da fase escolar, razão pela qual é primordial fortalecer o esporte escolar e incentivar a criação de equipes de rendimento nas categorias cadete e juvenil, para que essa geração não pule etapas e não desista do handebol. E é sob esta perspectiva que os alunos/atletas lutam para continuar no esporte que tanto amam.

Conforme evidenciado por Tec 1 em relação à dificuldade de entrada na equipe que trabalha com rendimento em Curitiba, esse posicionamento é reforçado por Atl 1, o qual relata a tentativa de entrada na EPH: *“[...] agora que apareceu oportunidade para EPH, eu estou eu tentando entrar, estou fazendo as a seletiva tanto que ontem foi meu primeiro treino da seletiva e pretendo continuar se eu passar”*. Ainda reforça que esta é sua única oportunidade de continuar no rendimento: *“O cenário que Curitiba me mostra é a única possibilidade de uma coisa mais séria de treinar para jogar campeonato [...]”*. Outro participante a citar a EPH foi Atl 4, que também acredita ser esta a mais forte equipe de Curitiba, porém não considera tão alto nível se comparado a outras equipes do Brasil: *“Eu sempre vou tentar me esforçar assim ao máximo, mas só teria EPH de nível mais alto e mesmo assim não é o nível altíssimo comparado dos outros times do Brasil, até porque não participa do brasileiro [...]”*.

Alguns alunos/atletas acham difícil a continuação, ainda assim têm esperanças, como Atl 2: *“Eu acho que por ser meio difícil, dependendo muito do meu rendimento e de oportunidades, eu acho que eu vou continuar aqui se alguma*

oportunidade de me aparecer em algum outro clube ou qualquer coisa, [...], mas não vou parar". Da mesma forma Atl 9 acredita que possa continuar, apesar das baixas oportunidades: *"São razoavelmente baixos, se depender de mim são altas, mas em questão de oportunidade, então acho que são baixos"*, e também reforça que a EPH seria a equipe que ele conhece que poderia continuar: *"Tem uma só, a EPH, fora essa não tem nenhuma outra forma"*.

Já Atl 6 certifica que pretende ir jogar fora do município de Curitiba, mas caso não consiga é outro participante que cita a equipe da EPH: *"Em Curitiba eu não sei, [...], não sei se eu vou para Londrina, mas se eu não for para nenhum time fora de Curitiba, com certeza eu vou tentar a EPH para continuar jogando handebol e representando Curitiba"*. Já Atl 10, que conseguiu entrar em uma equipe após a conclusão do ensino médio, relata que é muito difícil a continuidade, tanto que conhece pessoas que pararam a prática do handebol por falta de oportunidade: *"Se eu não tivesse tido esse convite, não sei se teria achado algum lugar para continuar treinando, mas é muito difícil, eu sei de gente que treinava comigo antes parou não sei se por não ter oportunidade"*.

A mesma negatividade foi percebida no relato de Atl 3: *"Em Curitiba pequena possibilidade, não imagino continuar jogando em Curitiba hoje, não sei o que vai acontecer, mas em Curitiba eu acho pequeno"*.

Observa-se que apesar da dificuldade, os participantes relatam a vontade de continuar praticando handebol, em Curitiba ou fora do município. É impressionante a vontade que eles sentem de continuar, principalmente após perceberem que entraram na fase de rendimento esportivo, opinião reforçada por Atl 7:

"Se aparecer qualquer outro time que estão precisando de gente para jogar aqui em Curitiba ou fora de Curitiba eu vou, não tem como parar agora que eu cheguei no nível que eu estou, então principalmente o handebol aqui em Curitiba que é perto da onde eu moro, então se aparecer aqui com certeza eu vou continuar jogando".

Portanto, na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, a educação, formação e desenvolvimento esportivo de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba foi progressiva e gradativa e ocorreram simultaneamente, onde os contextos e ambientes de handebol, apesar de precários, não interferiram na prática da modalidade.

Na verdade, as características pessoais se sobressaíram frente às dificuldades enfrentadas. Os problemas com o exossistema (*LHPR*) e o macrosistema (CBHb) podem ter influência a longo prazo, pois podem privar os alunos/atletas de tentar o handebol de alto nível. Pudemos perceber, ainda, a influência positiva das pessoas significativas para a prática da modalidade, assim como a influência positiva do handebol para a vida escolar do atleta.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram no processo de educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba. Para isso foi utilizado o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, por ser, o desenvolvimento, um fenômeno que transcorre ao longo da vida em razão das mudanças que ocorrem com a pessoa, tanto biopsicossociais, como as que ela percebe e lida nos diferentes níveis de contexto, ou seja, do microssistema até o macrossistema.

A partir do perfil dos participantes, foi possível identificar e entender alguns elementos que contribuíram para sua permanência no handebol. Observou-se que, dos 15 participantes, apenas um não tem vínculo com o handebol, devido a sua aposentadoria. Todos os professores/técnicos já foram atletas de handebol e os alunos/atletas tiveram diferentes experiências esportivas antes de optarem pelo handebol. A grande maioria teve seu início no handebol na escola e, entre os alunos/atletas, o início se deu em escola particular, e esse foi um achado importante para melhor compreendermos o microssistema handebol em Curitiba.

A interação que os participantes têm com o handebol, em Curitiba, é influenciada por diversos fatores. Os atributos pessoais e as relações interpessoais fizeram com que os alunos/atletas e professores/técnicos influenciassem e fossem influenciados na prática do handebol ao longo do tempo. A adaptação sofrida pelos professores/técnicos com a transição ecológica (ser atleta e se tornar técnico) foi um fator motivacional e permitiu que, pelo *status* acadêmico, fosse possível seu início na carreira profissional. Os alunos/atletas foram motivados, principalmente, pelo gosto por esportes. Percebeu-se, portanto, que as disposições para o início foram motivadas, sobretudo, pela experiência vivida anteriormente.

Ao longo da trajetória esportiva pudemos perceber que os participantes tiveram dificuldades na prática do handebol, porém as facilidades serviram como impulso para vencer as dificuldades fazendo uso das disposições geradoras

personais. Essas mesmas disposições geradoras serviram como influência para a permanência no handebol em Curitiba, pelos significados (amor e paixão) atribuídos, que surgiram das interações no contexto do handebol. As disposições para a prática do handebol foram influências significativas para a continuidade no esporte, assim como as relações interpessoais. Os participantes tiveram o apoio da família, namorados(as) e amigos, apesar disso deixam clara a falta de apoio ou a indiferença dos professores escolares para com o handebol.

Como inferimos no perfil dos participantes, a prática do handebol é realizada preponderantemente no contexto escolar e essa relação entre a escola e o esporte tem que ser uma via de mão dupla, ou seja, podem ser vistos como complementares e não antagônicos. Mas, apesar dessa falta de apoio, as disposições geradoras se sobressaíram frente às disposições disruptivas, ou seja, não foram impedidas ou interrompidas.

Da mesma maneira que percebemos que é característica do handebol de Curitiba ser escolar, os participantes também. Pelo esporte estar no cenário escolar, as oportunidades de trabalho estão saturadas, assim como há falta de campeonatos, problemas de infraestrutura e investimentos. Essas complicações são percebidas como recursos sociais negativos que poderiam influenciar para o não engajamento no handebol, no entanto os participantes se apoiaram nos recursos emocionais positivos para continuarem engajados na prática esportiva. E, ainda, quando pensaram em desistir do handebol, a interferência favorável de outras pessoas e de pessoas significativas foi um influenciador para a continuação no esporte.

A trajetória de vida dos participantes e a formação esportiva foram essenciais para o desenvolvimento humano. Mais uma vez a experiência trazida foi importante para a prática do handebol e, conseqüentemente, os ensinamentos do esporte foram transportados para o dia a dia dos participantes. Na etapa do desenvolvimento esportivo (iniciação), o brincar foi apresentado com grande relevância no processo a longo prazo do handebol, pois o fato do atleta ter brincado na infância foi comparado ao sucesso alcançado no esporte. O brincar não só na infância, mas o lúdico nas atividades desenvolvidas gera sustentação para cada fase do desenvolvimento esportivo.

As categorias desta etapa, diante da experiência trazida pelos participantes, são vistas como progressivas e gradativas em razão do ensino dos conteúdos (fundamentos) do handebol. Percebeu-se uma inclinação para o sistema de marcação individual até o final da categoria infantil, porém devido aos regulamentos das competições neste final, sistemas abertos de defesa posicionada já devem ser ensinados.

A segunda etapa deste processo a longo prazo é a do aperfeiçoamento esportivo, no qual o ensino apresenta características diferentes da iniciação, não devendo ser deixadas de lado as características individuais na categoria cadete. Nesta etapa, a percepção, principalmente por parte dos professores/técnicos, é de que os sistemas táticos já precisam ser observados e que os alunos/atletas precisam ter uma consciência maior do jogo, tomando as melhores decisões diante de situações-problemas propostas nas atividades. Para isso existem alguns métodos e modelos de ensino, no entanto apenas alguns professores/técnicos se utilizam destas ferramentas, e sentimos fragilidade nos relatos dos professores/técnicos sobre este processo de ensino, não havendo um direcionamento comum para o EAT do handebol em Curitiba.

Essa reflexão é relevante por ter sido identificado que a aprendizagem do handebol transcendeu para a vida cotidiana dos participantes e foi um influenciador positivo no desempenho escolar. Para alguns, o esporte motivou para que tirassem notas altas, pois senão eram retirados dos treinamentos. Para outros, foi fundamental pelos aspectos educacionais que o esporte traz, como moral/ética, coeducação, socialização, inclusão das diferentes pessoas e emancipação.

O MBDH trouxe para este estudo a visão sistêmica dos contextos que vieram a influenciar o desenvolvimento dos participantes. No microssistema handebol em Curitiba foi percebido um grande problema quanto à qualidade dos locais de treinamento, principalmente no que toca às quadras esportivas, onde seu tamanho pequeno ou a falta de quadras foi um influenciador negativo no processo esportivo dos participantes. Percebemos haver, atualmente, um movimento para que o contexto não formal (clubes) seja incentivado, entretanto ainda em pequena escala, sendo privilégio de poucos.

E essa falta de investimento nos contextos não-formais desencadeia outro problema, que é a falta de competições, fazendo com que os professores/técnicos se perpetuem nos treinamentos das escolas (não vivenciando o handebol competitivo) e os alunos/atletas não consigam continuar no esporte após a conclusão do Ensino Médio. As características específicas (barulho, cola, etc.) do handebol e as relações interpessoais no ambiente esportivo trouxeram para a maioria dos participantes fatores positivos, e os fatores negativos serviram como aprendizagem para lidar com a frustração.

Passando do mesossistema para o microssistema, as relações handebol–família e handebol–escola foram marcantes. O suporte familiar foi percebido pela maioria dos participantes, assim como a relação com a escola. Mais uma vez surge a interligação entre o contexto do handebol e a escola, confirmando a ideia da predominância do handebol no contexto escolar. Como fator negativo nessa relação vimos a falta de apoio à modalidade por parte da escola e os fatores positivos se sobressaíram, uma vez que a prática do handebol contribuiu para a melhora no desempenho escolar, melhor concentração nos estudos e responsabilidade para que os dois contextos caminhem juntos.

Passando do exossistema para o microssistema, percebeu-se que há uma grande falha de comunicação entre o handebol de Curitiba e o órgão que representa o Paraná (*LHPR*) junto à CBHb. A falta de apoio e de preocupação com o desenvolvimento do handebol em Curitiba é um influenciador negativo no processo esportivo dos alunos/atletas, pois essa dificuldade acarreta a falta de visibilidade e de oportunidades diante dos cenários estadual e nacional. Da mesma forma foram percebidas as adversidades do macrossistema para o microssistema, neste com uma percepção ainda pior.

Os problemas de gestão da CBHb, a falta de visibilidade do handebol dentro do cenário esportivo brasileiro, além da fragmentação por regiões, deixam o handebol de Curitiba mais enfraquecido.

Diante de todos os aspectos até aqui apresentados, a dimensão tempo traz o modelo do cronossistema (micro-, meso- e macrotempo). No microtempo, percebeu-se que a identificação das idades da especialização coincidiu com a literatura apresentada, no entanto foi utilizado um critério subjetivo para definir a

entrada no rendimento esportivo. Sobre os locais em Curitiba que desenvolvem este tipo de treinamento, foram citados um clube, algumas associações e, mais uma vez, as escolas, sendo estas as mais citadas nos relatos.

Sendo a escola o principal local onde se desenvolve o handebol, percebeu-se que os professores/técnicos organizam seu tempo para estudos nos finais de semana e os alunos/atletas conseguem equilibrar o tempo escolar com o treinamento do handebol. Notamos, também, que a percepção dos participantes sobre as mudanças de categorias (transições ecológicas) foi de forma gradativa e progressiva, portanto seguindo o processo de EAT ao longo do tempo.

Mas o que chamou atenção dentro do cronossistema foi o macrotempo, no qual se definiram como negativas as mudanças que ocorreram entre as gerações, nos aspectos técnicos, cognitivos e sociais. Essa modificação pode estar relacionada ao fato percebido pelos professores/técnicos do declínio do handebol em Curitiba, dado que aconteceram fases em que os alunos/atletas tinham campeonatos em todas as categorias, onde os mais novos podiam se espelhar nos mais velhos ou então poderiam ter mais oportunidades dentro do cenário nacional.

Atualmente, o ápice para os alunos/atletas de handebol em Curitiba é ser convocado para a seleção da cidade, que também é vista como precária, para depois poder passar por uma peneira para as equipes adultas existentes no município, ou seja, temos uma lacuna da categoria juvenil até a categoria adulta, e que, pensando num processo EAT a longo prazo, as categorias juvenil e júnior são inexistentes em Curitiba, devido ao abismo entre o esporte escolar e o esporte rendimento. Este abismo poderia ser diminuído pelo esporte universitário, porém este também encontra-se fragilizado não só em Curitiba, mas como em todo o Brasil.

A proposta de trazer para o estudo as quatro dimensões do MBDH convergiu para dar visibilidade a pessoa (alunos/atletas e professores/técnicos) pelas relações estabelecidas nos diferentes níveis do contexto e a influência dessas relações na vida deles, assim como no processo esportivo e educacional ao longo do tempo. Acreditamos que os fatores negativos apresentados foram superados essencialmente pelo significado que o esporte tem na vida deles.

Desta forma, podemos concluir que o presente estudo nos permite acreditar que a vivência no handebol ao longo dos anos teve influência positiva no desenvolvimento esportivo, educacional e humano dos alunos/atletas e professores/técnicos. Ressaltamos que os órgãos competentes pelo desenvolvimento da prática do handebol podem aprender com este estudo e desenvolver os seus papéis diante do contexto do handebol em Curitiba, fortalecendo o esporte escolar e incentivando o propósito educacional de outros contextos não-formais, uma vez que ao longo do tempo o amor e a paixão pelo esporte podem não ser mais capazes de sustentar os participantes no handebol.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. M. **Mini-Handebol Brasil**. 1. ed. São Paulo: Confederação Brasileira de Handebol, 2021.
- ABREU, D. **Os Benefícios do Mini-Handebol**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320124865_OS_BENEFICIOS_DO_MINI-HANDEBOL. Acesso em: 27 jan. 2022.
- ABREU, D. M. e BERGAMASCHI, M. G. **Teoria e prática do mini-handebol**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ALBUQUERQUE, L. R. **Handebol: da iniciação à preparação física**. Curitiba: Editora Champagnat – PUC-PR. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ALBUQUERQUE, L. R. **O esporte coletivo no contraturno das escolas públicas estaduais de Curitiba-PR: métodos de ensino, perfil de liderança do professor e suas relações com alguns fatores do desenvolvimento humano de alunos/atletas**. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2021.
- ALMOND, L. Rethinking Teaching Games for Understanding. **Ágora para la ef y el deporte**, v. 1, n. 17, 15-25, 2015.
- AMORIN, A. M. **Desenvolvimento tático-técnico no handebol masculino: estratégias utilizadas nos acampamentos nacionais promovidos pela confederação brasileira de handebol**. 191 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Setor de Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa, SC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189453/PGEF0495-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- ANDRES, S. S.; GOELLNER, S. V. Trajetórias esportivas de jogadoras de handebol e suas narrativas sobre ser profissional da modalidade. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 527-538, jun. 2018. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/79795>. Acesso em: 16 out. 2020.
- ASSIS, D. C. M.; MOREIRA, L. V. C.; FORNASIER, R. C. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social da criança. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e582101019263, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.19263. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19263>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA - ABEP. **Critério de classificação econômica Brasil**. 2020 (versão preliminar). Disponível em: www.abep.org. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BARBIERI, C. EDUCAÇÃO PELO ESPORTE - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS JOGOS DO ESPORTE

EDUCACIONAL. **Movimento**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 23–32, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2481. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2481>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETO, A. C. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicol. rev.** Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1677-11682016000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2021.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BELTRÃO, J. A. .; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. **Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner**. 2013. Pensando Psicologia, v. 9, n.16, p. 89-99.

BIBBÓ, C. B.; SILVA, S. A. UM MERGULHO NA METODOLOGIA DE ENSINO DO ESPORTE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i1.37027. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/37027>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p.13563.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

BRASIL. **Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BREED, R.; SPITTLE, M. **Developing games through practice**: a resource for teachers and coaches. Melbourne: Cambridge University Press, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Bunker, B., & Thorpe, R. The curriculum model. In: R. Thorpe, Bunker, D., & Almond, L (Ed.), **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, Loughborough, 1986.

CLAIR, E. M. S. **Percepções do handebol no Campo Esportivo Brasileiro**: entre conquistas e desafio. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Esporte) – Setor de Ciências do Exercício do Esporte, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6360338. Acesso em: 28 mar. 2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL. **Regulamento Geral de Competição 2020**. Disponível em: https://sge.CBHb.org.br/_uploads/orgaoAnexo/1YT0LILnQDzhTNA9I4BuvhXnM9AV-FxLY.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

COPETTI, F.; VALENTINI, N.; KNACKFUSS, M.; MEDEIROS, H.; RAMALHO, M. Ruy Jornada Krebs: Vida e Obra de um Educador. **Kinesis**, p.1-15, 2020.
COSCIONI, V.; NASCIMENTO, D. B; ROSA, E. M.; KOLLER, S. H. **Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. *Psicologia USP*. 2018, v. 29, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170115>. ISSN 1678-5177. Acesso em: 23 jan. 2021.

COSSIO-BOLAÑOS, M. A; *et al.*. **Métodos de ensino nos jogos esportivos. Movimento e Percepção**, v.10, n. 15, p. 264-273, 2009.

COSTA, L. C. A; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: Novas abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

COSTA, M. G.; SANTOS, J.; TORQUATO, T. S. Handebol e escola: estado da arte em periódicos (2008 A 2018). **VII Congresso de Ciências do Esporte da Região Norte**, 2018. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7conceno/7conceno/paper/viewFile/11455/5898>. Acesso em: 03 jan. 2022.

DOMINGUES, M.; GONÇALVES, C. E. The role of parents in talented youth sport. Does context matter? **Pol. J. Sport Tourism**, v. 20, p. 117- 122, 2013.

DOMINGUES, M.; GONÇALVES, C. E. Syatematic Review os the Bioecological Theory in Sport Sciences. **Baltic Journal of Health & Physical Activity**, v. 6, n. 2, p. 142-153, 2014.

DORSCH, T. E.; SMITH, A. L.; MCDONOUGH, M. H. Early socialization of parents through organized youth sport. **Sport, Exerciseand Performance Psychology**, v. 4, n. 1, p. 3-18, 2015.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE HANDEBOL. **História do handebol no Brasil**. Disponível em: <<https://fphand.com.br/home/historia-do-handebol-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FIGUEIREDEO, H. M.; HELEGDA, L. C. Notas sobre uma história do desporto coletivo e seu ensino no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Esporte Coletivo**, v. 1, n. 2, p. 23 – 29, 2017.

FOLLE, A.; RAMOS, V.; NASCIMENTO, J. V. Personal attributes of female basketball athletes in training. / Atributos pessoais de atletas de basquetebol feminino em formação. **Brazilian Journal of Kine anthropometry & Human Performance**, [s. l.], v. 17, n. 6, p. 672–682, 2015. Disponível em:<http://search-ebscohost-com.ez22.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=112372210&ang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V.; SOUZA, E. R. Estrutura e finalidades do ambiente esportivo: estudo de caso em clube de basquetebol feminino. **Rev. Bras. Cien. e Mov.** v. 23, n. 4: p. 23-37, 2015.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V.; GUIMARÃES, J. R. S.; NASCIMENTO, R. K.; MARINHO A.; FARIAS, G. O. Elementos do microssistema esportivo: estudo em contexto de desenvolvimento de atletas de basquetebol. **R. bras. Cien. eMov**, v.25, n. 3, p. 106-124, 2017.

FONTES, R. C. C.; BRANDÃO, M. R. F. A resiliência no âmbito esportivo: uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 151-159, 2013.

FRANCESCHINI, G. 'Handebol só piorou após o título mundial', diz técnico da seleção. **UOL Olimpíadas**. 7 dez. 2015. Disponível em: <https://olimpiadas.uol.com.br/noticias/2015/12/07/handebol-no-pais-so-piorou-apos-titulo-mundial-diz-tecnico-da-selecao.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.

Freire, P. **Política e Educação**. 8ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. A condição esportiva. **Educação**, no. 44, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942083>.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? **Institut International Des Droits De L'enfant** (Ide), Suíça, 2005.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; PAES, R. R.; REVERDITO, R. S. SEOANE, A. M.; SCAGLIA, A. J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v20i3.39593>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GALATTI, L. R., PAES, R. R., COLLET, C., & SEOANE, A. M. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, 115-127, 2018.

GASPAR, J. P. M.; SANTOS, E. J. R.; ALCOFORADO, J. L. M. Desafios da autonomização: estudo das transições segundo jovens adultos ex-institucionalizados. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 59-81, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-56652015000100004>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação - II^a Série**, Número 1, 2014.

GOZZER, T. Esporte como política social: sediar Olimpíadas não é meta da Dinamarca. **GE Olimpíadas**. 16/12/2015. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/2015/12/esporte-e-politica-social-e-dinamarca-nao-sonha-em-sediar-olimpiadas.html>>. Acesso em: 23 out. 2020.

GRECO, P. J. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental-ensino intencional. **Revista mineira de educação física**, v. 20, p. 145-174, 2012.

GRECO, P. J.; ROMERO, J. J. F. Handebol: sua história e evolução. *In* **Manual de handebol**: da iniciação ao alto nível. Org. GRECO, P. J e ROMERO, J. J. F. São Paulo: Phorte, 2012.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A; GRECO, F. L. Handebol: sua história e evolução. *In* **Manual de handebol**: da iniciação ao alto nível. Org. GRECO, P.J e ROMERO, J. J. F. São Paulo: Phorte, 2012.

GRECO, P. J; MORAES, J. C. P; COSTA, G. C. T. **Manual de boas práticas dos esportes no programa segundo tempo**. Maringá: Eduem, 2013.

GRECO, P. J.; PRAÇA, G. M.; MORALES, J. C. P.; ABURACHID, L. M. C.; RIBAS, S. Vinte anos de iniciação esportiva universal: o conceito de jogar para aprender e aprender jogando, um pedagógico ABC-D. *In Treinamento esportivo: um olhar multidisciplinar*. Daniel Boullosa, Larissa Lara, Pedro Athayde (orgs.), Natal: EDUFRN, 2020.

GRUPO VESSEL. **Viagens esportivas**. Super Liga de Handebol, 2020. Disponível em: <<https://viagensesportivas.com/super-liga-escolar/super-liga-handebol/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GUTERMAN, M. **O futebol explica o Brasil**: uma história da maior expressão popular do país. São Paulo: Contexto, 2014.

IBANEZ, A. P.; GIL, J. M.; CHENOLL, M. P. Bibliometric study of scientific production on handball. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26073, 2020.

INTERNATIONAL HANDBALL FEDERATION. **Na Suíça**. Disponível em: <https://www.ihf.info/regulations-documents/361?selected=Rules%20of%20the%20Game>. Acesso em: 10 jul. 2021.

JATOBÁ, T. D. N.; MENEZES, R. R. P. preferências por métodos de ensino e transferências para o jogo: um olhar de jogadoras de handebol. **J. Phys. Educ.** v. 32, e3219, 2021.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. **Métodos de pesquisa**: manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAHENBÜHL, T.; LEONARDO, L. O ENSINO DO SISTEMA DEFENSIVO INDIVIDUAL NO HANDEBOL E SUAS CONSIDERAÇÕES PARA A INICIAÇÃO ESPORTIVA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i1.46714. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/46714>. Acesso em: 8 abr. 2021.

KRAHENBÜHL, T.; ROSA, M. L. R.; AMAZONAS, S. M. F.; RODRIGUES, H. A.; LEONARDO, L. Produção científica sobre o ensino do handebol na educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 03, p. 74-85, set./dez., 2018.

KRAHENBÜHL, T.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; LEONARDO, L. Competição de base e a formação de jovens atletas na perspectiva de treinadores de elite no handebol. **Pensar a Prática**: Goiânia, 2019, v. 22: 53089, p. 1-13.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KREBS, R. J. **A Teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para educação infantil. Santa Maria: UFSM, 1997.

KREBS, R. J. A teoria Bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v.3, n. 2, jul. 2006.

KREBS, R.J. Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talento. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, n.1, p. 108 – 135, jan – mar, 2009.

KREBS, R. J.; COPETTI, F.; SERPA, S.; ARAÚJO, D. Disposições pessoais de tenistas jovens: um estudo fundamentado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Rev. Bras. Psicol. Esporte**, v. 2, n. 2, p. 1-24, 2008.

KREBS, R. J.; SANTOS, J. O. L. dos; RAMALHO, M. H. D.; NAZARIO, P. F., NOBRE, G. C.; ALMEIDA, R. T. Disposição de adolescentes para a prática de esportes: um estudo orientado pela teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Motriz**. Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 195–201, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n1p195>. Acesso em: 28 mar. 2021

KROGER, C.; ROTH, C. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. Tradução Pablo Juan Greco. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Sete anos de adaptações competitivas na Federação Paulista de Handebol: um estudo documental da categoria sub-14. **Motrivivência**, no prelo, 2018a.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Study on youth handball regulations: a documental analysis on the mandatory use of individual defensive system in under -12 and under-14 competitions. **Journal of Physical Education**, 2018b.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

LIGHT, R. **Game Sense**: pedagogy for performance, participation and enjoyment. New York: Routledge, 2013.

LIMA, L. A. **Carreira esportiva: um estudo com atletas de excelência**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor Educação Física, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335431/1/Lima_LeilaneAlvesDe_M.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

LOFREDO, M. C. **Migração e aculturação de atleta de elite do handebol feminino brasileiro**: estudo de caso. 2018. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo/SP, 2018.

LUTH, M. T.; FLINCHBAUGH, C. L.; ROSS, J. On the bike and in the cubicle: the role of passion and regulatory focus in cycling and work satisfaction. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 28, p. 37–45, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.003>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MACHADO, J. A.; YUNES, M. A. M.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 – set.- dez., 2014.

MALAGUTTI, J. P. M.; ROJO, J. R.; STAREPRAVO, F. A. Associação esportiva universitária brasileira, organização oficial e associações esportivas acadêmicas. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 8, pág. e32985325, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5325>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, 30 jun. 2000.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; MORATO, M. P. **Percepção de treinadores de handebol sobre as variáveis defensivas e ofensivas do jogo na categoria sub12**. Motricidade, v. 12, p. 6-19, 2016.

MENEZES, R. P.; SOUZA, M. S.; BRAGA, J. W. C. Processo de ensino-aprendizagem-treinamento de handebol para a categoria mirim em instituições não formais de ensino: concepções e metodologias. **Revista da Faculdade de Educação Física** da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 2, p. 49-69, maio/ago. 2011.

MENEZES, R. P.; REIS, H. H. B.; TOURINHO FILHO, H. Ensino-aprendizagem-treinamento dos elementos técnico-táticos defensivos individuais do handebol nas categorias infantil, cadete e juvenil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 261-274, fev. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46159/33310>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.), **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; 29. ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diagnóstico Nacional do Esporte** - Caderno 2, 2016. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MUSSA, V.; MODOLO, F.; BARREIRA, C.; TSUJI, G.; MENEZES, R. Representações dos treinadores sobre o papel das instituições reguladoras do handebol para a sua formação. **RPCD**, v. 17, p. 298-306, 2017.

NASCIMENTO, D. B.; ROSA, E. M.; KOLLER, S. H. Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 363-373, dez. 2018.

NEUENFELDT, D. J.; KLEIN, J. L. Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des)articulação. **Revista Thema**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 151–171,

2020. DOI: 10.15536/thema.V17.2020.151-171.1207. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1207>. Acesso em: 8 abr. 2021.

NUNES, C. C; ROCHA, M. J. F. Um breve relato histórico do handebol no brasil: o caso da liga nacional de handebol. **Revista ODEP**, Santiago – Chile, v. 3, n. 5, p. 15-27, set - out. 2017. Disponível em: <https://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/index.php/odep/article/view/162>. Acesso em: 13 jul. 2021.

NISTA – PICCOLO, V.; TOLEDO, E. **Abordagens pedagógicas do esporte:** modalidades convencionais e não convencionais. Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, S. R. L. **Desenvolvimento humano/esportivo:** um diálogo educativo com professores/técnicos da modalidade luta olímpica. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2018.

OLIVEIRA, M. L. Ponto de Partida... *In*: **Manual de handebol:** da iniciação ao alto nível. Org. GRECO, P. J. e ROMERO, J. J. F. São Paulo: Phorte, 2012.

OLIVEIRA, V. **O processo de ensino dos jogos desportivos coletivos:** um estudo acerca do basquetebol. 162p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2002.

OLIVEIRA, V. **O processo ensino-treinamento da técnica e da tática no basquetebol do Brasil:** um estudo sob a ótica de professores do ensino superior e técnicos de elite. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2007.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. **Ciência do Basquetebol:** pedagogia e metodologia: da iniciação à especialização. 2. ed. Londrina: Sportraining, 2012.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R.; VAGETTI, G. C. **Basquetebol, pedagogia, aprendizagem e desenvolvimento:** a ótica científica de professores, mestres e doutores e a prática de técnicos da elite do basquetebol nacional. 1. ed., Recife: Even3 Publicações, 2020.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que Covid-19 é agora caracterizada como pandemia.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812#:~:text=Vacina%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Am%C3%A9ricasOMS%20afirma%20que%20COVID%2D19%20%C3%A9%20agora%20caracterizada%20como%20pandemia,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia. Acesso em: 17 mai. 2021.

PAIVA, E. M.; CARLESSO, J. P. P. A importância do papel do psicólogo do esporte na atualidade: relato de experiência. **Research, Society and Development**, vol. 8,

no. 3, pp.01-17, 2019. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662194002>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Jogos da Juventude do Paraná**. Disponível em: <http://www.jogosdajuventude.pr.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PESERICO, C. S.; KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Análise da relação entre esporte e desempenho escolar: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.27965>. Acesso em: 03 jan. 2022.

PRATI, L. E; COUTO, M. C. P.; MOURA, A.; POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100020>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PRIETO, J.; GÓMEZ, M. A.; SAMPAIO, J. Revisión bibliométrica de la producción científica en balon mano. / A bibliometric review of the scientific production in handball. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 145–154, 2015.

RAMADAS, S.; SERPA, S.; KREBS, R. Psicologia dos talentos em desporto: um olhar sobre a investigação. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 23, n. 3, p.331- 345, jul./set. 2012.

REIS, H. B. **A gênese do handebol**: primeiras aproximações. In GRECO, P.J.; ROMERO, J. J. F. Manual de handebol: da iniciação ao alto nível. São Paulo: Phorte, 2012.

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2020.

RIZZO, D. T. S.; ZAIM-DE-MELO, R.; SCAGLIA, A. J.; TAQUES, M. J.; SOUSA, A. P. M. O rendimento escolar e o esporte na vida de alunos/atletas. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.64737. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/64737>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RODRIGUES, M. P. Debate sobre o Plano Nacional do Esporte apresenta papel do esporte educacional. **Observatório do Esporte**, 2020. Disponível em: <http://observatoriodesporte.mg.gov.br/debate-sobre-o-plano-nacional-do-esporte-apresenta-papel-do-esporte-educacional/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ROSA, E. M.; TUDGE, J. Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. **Journal of Family Theory & Review**, v. 5, n. 4, p. 243–258, 2013.

ROTHER, R. L.; MEJIA, M. R. G. Análise da aplicabilidade da teoria bioecológica do desenvolvimento humano o esporte a partir de uma revisão bibliográfica. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 2010 -222, 2015.

RUDNEY, U. **Análise das propostas e iniciativas da confederação brasileira de handebol para o aprimoramento profissional**. Tese de Doutorado, São Paulo, 2014.

SAAD, M. A.; REZER, R.; REZER, C. R. &O ensino do esporte no processo de formação inicial em educação física. **Revista Didática Sistemica**, [S. /], v. 11, p. 162–178, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1381>. Acesso em: 8 abr. 2021.

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

SANTOS, A. J.; CARVALHO, H. M.; GONÇALVES, C. E. Personal and ecological factors in school sport: a multilevel approach, **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 40, n. 1, p. 125 – 140, jan. 2018.

SANTOS, A. S. **Desenvolvimento humano e educação esportiva**: um diagnóstico da trajetória de atletas da modalidade de atletismo da cidade de Paranavaí – PR. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2016.

SANTOS, A. S.; VAGETTI, G. C.; OLIVEIRA, V. **Atletismo**: desenvolvimento humano e aprendizagem esportiva. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, A. S. S.; GOMES, F. R. H.; GASPAROTTO, G. S.; VAGETTI, G. C.; OLIVEIRA, V.; Desempenho e autoeficácia acadêmica: um estudo sobre a etapa de iniciação no atletismo do sul do Brasil. **Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.19, n.03, p.69-76, 2020. ISSN; 1981-4313.

SANTOS, A. S.; GOMES, F. R. H.; BICHELS, A.; GOMES, A. C.; VAGETTI, G. C.; OLIVEIRA, V. Teoria bioecológica aplicada ao esporte: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v.9, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31501/rbpe.v9i3.11358>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SANTOS, A. S.; BICHELS, A.; VAGETTI, G. C.; BÔAS, M. S. V.; OLIVEIRA, V. Percepção de atletas sobre suas trajetórias a partir do modelo bioecológico de bronfenbrenner. **Lecturas: Educación Física y deportes**, v. 25, n. 264, p. 94-111, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v25i264.1763>. Acesso: 28 mar. 2021.

SANTOS, W. R.; MENEZES, R. P. Especialização de jogadoras de handebol a partir dos discursos de treinadores. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v.19, n. 2, p. 47-61, 2019.

SZEREMETA, T.; OLIVEIRA, V.; GASPAROTTO, G.S.; SANTOS, A.S.; GOMES, G.F.; BICHELS, A.; SIKORA, G.; ARRUDA, M. L.; VAGETTI, G.C. A carreira esportiva sob o modelo bioecológico de Bronfenbrenner: construção e validação interna de instrumento avaliativo. In: GRILLO, R.M. e SWERTS, M.M. **Educação Física e Ciência do Esporte: uma abordagem interdisciplinar**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2020, p. 13 – 27.

SHELTON, L. G. **The Bronfenbrenner Primer: a guide to developology**. New York, NY: Routledge, 2018.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. D. **Complete guide to sport education**. Human Kinetics: 3. ed. 2019.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. S.; PASKO, V. C.; RESENDE, H. G. A prática do handebol na cultura físico-esportiva de escolares do Rio de Janeiro. **Revista Movimento**, v. 17, n. 4, p. 123-143, out./dez. 2011.

SILVA, L. L.; ROBALINHO, M. J.; NEVES, E. B.; SOUZA, R. V.; NUNES, R. A. Esporte universitário: percepção de atletas sobre os modelos brasileiro e canadense. **Revista de Educação Física / Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 87, n. 2, 2018. DOI: 10.37310/ref.v87i2.754. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/754>. Acesso em: 8 abr. 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZEREMETA, T. *et al.* A carreira esportiva sob o modelo bioecológico de Bronfenbrenner: construção e validação interna de instrumento avaliativo. In **Educação Física e Ciências do Esporte Uma Abordagem Interdisciplinar**. Org. GRILLO, R. M; SWERTS, M. M. Guarujá: Científica Digital, 2020.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. **Métodos e planos para o ensino dos esportes**. Canoas: ULBRA, 2006.

THORPER, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking Games Teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986.

TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

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

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

UEZU, R. **Análise das propostas e iniciativas da Confederação Brasileira de Handebol para o aprimoramento profissional**. Tese (doutorado em Educação Física e Esportes), Universidade de São Paulo, 2014.

UNESCO. O esporte como possibilidade de desenvolvimento. Brasília: **UNESCO, Fundação Vale**, 2013.

VALLERAND, R. J. On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. **Canadian Psychology/Psychologie canadienne**, v. 49, n. 1, p. 1-13, 2008.

VECCHIOLI, D. Membro do STJD é eleito presidente da confederação de handebol. **UOL esportes**. *Online*. 01 fev. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olimpico/2021/02/01/membro-do-stjd-e-eleito-presidente-da-confederacao-de-handebol.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VIEIRA, S.; FREITAS, A. **O que é Handebol**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: COB, 2007.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J. A trajetória de desenvolvimento de um talento esportivo: Estudo de caso. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 47-55, jul./dez. 1999.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. Relação entre timing vital e social de talentos esportivos: um estudo com atletas paranaenses do atletismo, **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 11, n. 1, p. 119-128, 2000.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. As estruturas políticas e sua influência no desenvolvimento do esporte no estado do Paraná: o caso do atletismo. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 12, n. 2, p. 7-25, 2001a.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. Talentos esportivos: estudo dos atributos pessoais dos atletas paranaenses do atletismo, **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 12, n. 1, p. 7-17, 2001b.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J. A trajetória de desenvolvimento de talentos esportivos, **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 1, p. 83-93, 2003.

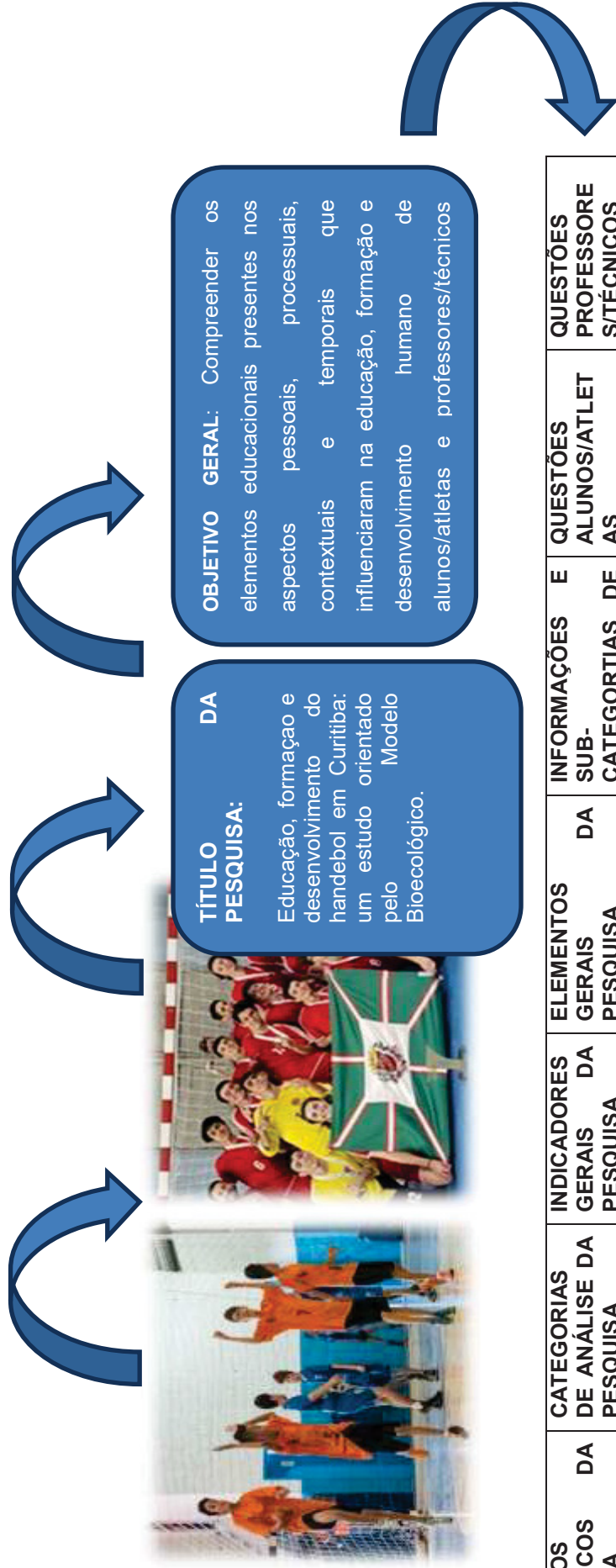
YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

YUNES, M. A. M; JULIANO, M. C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano: conceitos fundamentais e possibilidades de interlocução com a Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, v. 37, p. 347-379, 2010.

ZUCCOLO, M; SPITTLE, M; PILL, S. **Game Sense Research in Coaching**: Findings and Reflections. *University of Sydney Papers in Human Movement, Health and Coach Education (HMHCE)*, p. 15-30.

APÊNDICE A - MATRIZ ANALÍTICA

Elaborada para nortear a pesquisa de campo.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	INDICADORES GERAIS DA PESQUISA	ELEMENTOS GERAIS DA PESQUISA	INFORMAÇÕES SUB-CATEGORTIAS DE ANÁLISE	QUESTÕES ALUNOS/ATLETAS	QUESTÕES PROFESSORES S/TÉCNICOS
Identificar o perfil de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.	A PESSOA	Alunos/atletas e professores/técnicos modalidade de handebol: Participantes dos JOJUP'S.	Características das pessoas.	Aspectos relacionados pessoa.	Qual? Quais? Quantos? Quantas?	Qual? Quais? Quantos? Quantas?

Verificar a influência dos atributos pessoais e as relações interpessoais no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.	A PESSOA	Pessoa alunos/atletas e professores/técnicos e suas relações: - atributos pessoais. - relações pessoais.	Aspectos das relações interpessoais dos alunos/atletas e professores/técnicos.	Aspectos sociais, cognitivo, e educacionais.	Qual? Quais? Quantos? Quantas?	Qual? Quais? Quantos? Quantas?
Analisar o processo de aprendizagem do handebol nas suas diferentes etapas e fases do desenvolvimento.	O PROCESSO	Fase de Desenvolvimento do esportivo dos Alunos/Atletas: - Iniciação no handebol - - Especialização no handebol.	Aspectos relacionados as etapas e fases de aprendizagem e treinamento.	Aspectos físicos, táticos, técnicos, psicológicos, cognitivos relacionados ao handebol.	Qual? Como? Em Que?	Qual? Como? Em Que?
Identificar algumas variantes que ocorrem no contexto do treinamento e de competição de handebol.	O CONTEXTO	Local onde acontecem os treinos e competições de handebol.	Aspectos relacionados aos locais de aprendizagem e treinamentos.	Escola formal; escolas de iniciação esportiva; ginásios de esportes para a prática do handebol em Curitiba.	Qual? Onde?	Qual? Onde?
Analisar as idades em que ocorreram as transições das práticas de treinamento ao longo do tempo da carreira esportiva de alunos/atletas e professores/técnicos.	O TEMPO	Idades das trajetórias esportivas dos alunos/atletas e professores/técnicos de handebol de Curitiba.	Do Início da prática no handebol até as idades atuais.	Idades da iniciação ao esporte; idades da especialização ao esporte;	Qual?	Qual?

FONTE: Adaptado de Oliveira (2007).

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS/ATLETAS

Nós, Professor Dr. Valdomiro Oliveira e Mariana Trindade Rosa de Souza, mestrandos pela Universidade Federal do Paraná no setor da Educação na linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, convidamos você, atleta/ex-atleta da Seleção de Curitiba de Handebol que representou o município nos JOJUP'S a participar de um estudo intitulado de "EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA: UM ESTUDO ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO". A sua participação é fundamental para compreendermos os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano. Por gentileza leia com a atenção esse termo e ao final decida participará da pesquisa.

a) O objetivo da pesquisa é compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciam na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol do município de Curitiba.

b) Caso você aceite participar da pesquisa, deverá responder a dois questionários e um roteiro de entrevista semiestruturada. Esses questionários são compostos por perguntas que tem o objetivo de verificar perfil Sociodemográfico e Econômico. O roteiro de entrevista semiestruturada para compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.

c) Para tanto podemos ter dois cenários devido a Pandemia da COVID – 19:

1º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e da entrevista, devido as medidas restritivas para o controle da pandemia da COVID – 19 e o distanciamento social que estas medidas requerem, iremos utilizar a plataforma eletrônica Google Meet, ou seja, as aplicações serão feitas remotamente conforme datas e horários previamente estabelecidos e que o ambiente selecionado por você seja tranquilo para que não haja interrupções durante a aplicação dos questionários e entrevistas. O questionário, será enviado via plataforma eletrônica Google Docs e levará de 10 a 15 minutos para serem preenchidos. A entrevista levará aproximadamente 60 minutos.

2º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e da entrevista já tenhamos o retorno das atividades presenciais e você se sinta confortável para que esta aplicação seja presencial, poderá comparecer na Rua Rockefeller nº 17, no setor da Educação da UFPR em Curitiba/PR, ou escolher outro local que mais lhe agrade nas datas e horários agendados, sendo que todas as medidas sanitárias necessárias para este momento serão tomadas, como a utilização de

máscaras, distância de 1,5 metros, a disponibilidade de álcool em gel no local da aplicação dos questionários e entrevistas, entre outras medidas que estiverem em vigor. O preenchimento dos questionários levará entre 10 e 15 minutos e a entrevista aproximadamente 60 minutos.

d) É possível que você experimente algum tipo de desconforto, principalmente relacionado a algumas questões sobre os etapas e fases de aprendizagem do handebol. Caso se sinta incomodado, tem o direito de não responder, bem como, qualquer outro questionamento que o leve a sentir-se desconfortável.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser vinculados a entrevista, mesmo que por menores que sejam, podem causar constrangimento ao entrevistado. Caso isso ocorra durante a sua participação, terá o seu direito assegurado, quanto a recusa, interrupção imediata ou não continuidade de sua participação na pesquisa.

f) Os benefícios esperados com esta pesquisa são de proporcionar novas perspectivas teóricas e bases científicas da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano relacionado ao desenvolvimento esportivo e principalmente a modalidade de handebol. Assim, permitirão debates reflexivos sobre a importância do handebol além do contexto formal (escola). Você poderá não ser beneficiado diretamente com o resultado da pesquisa, mas as informações obtidas pelos dados coletados contribuirão nos debates reflexivos e informações científicas para a melhoria da prática da modalidade do handebol, além da formação humana e social.

g) Os pesquisadores, Prof. Dr. Valdomiro Oliveira, orientador desta pesquisa, e sua aluna de mestrado Mariana Trindade Rosa de Souza, são responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatados pelos endereços eletrônicos: babyhandebol@gmail.com (Mariana) ou voliveira@ufpr.br (Valdomiro), pelos telefones: (041) 99174-0975 (Mariana) em qualquer horário e dia da semana, ou (041) 3360-4328 (Valdomiro) em horário comercial, ou ainda nos endereços comerciais (se tivermos o retorno das atividades presenciais): Rua Gal. Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, CEP: 80.060-150, Curitiba-PR, de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h00, ou na Rua Coração de Maria, 92, Departamento de Educação Física, Jardim Botânico, CEP 80215-370, Curitiba-PR, em horário comercial, de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação nesta pesquisa é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas: pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e sua orientanda Mariana Trindade Rosa de

Souza. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, o nome seu nome não será revelado, e sim substituído por um código ou nome fictício, respeitando-se completamente o seu anonimato.

j) O material obtido com os questionários e nas entrevistas (áudio e vídeos) serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídas/descartadas logo após o término do estudo.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II. 21, e item IV.3, subitem g, Resol. 466/2012).

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 3360-7259 das 8:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro dos padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Obrigada pela sua colaboração.

Curitiba, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Atleta

Assinatura da Pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES/TÉCNICOS

Nós, Professor Dr. Valdomiro Oliveira e Mariana Trindade Rosa de Souza, mestranda pela Universidade Federal do Paraná no setor da Educação na Linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, convidamos o senhor professor/técnico a participar da pesquisa intitulada de “EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA: UM ESTUDO COM ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO”. A sua participação é fundamental para compreendermos os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos. Por gentileza leia com a atenção esse termo e ao final decida participará da pesquisa.

a) O objetivo da pesquisa é compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciam na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol do município de Curitiba.

b) Caso o senhor aceite participar da pesquisa, deverá responder a dois questionários e um roteiro de entrevista semiestruturada. Esses questionários são compostos por perguntas que tem o objetivo de verificar perfil Sociodemográfico e Econômico. O roteiro de entrevista semiestruturada para compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.

c) Se o senhor residir fora do município de Curitiba/PR, os questionários e entrevistas serão aplicados remotamente, via plataforma eletrônica Google Meet, conforme datas e os horários marcados previamente. Caso você resida em Curitiba, teremos dois cenários devido a Pandemia da COVID – 19:

1º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e da entrevista, devido as medidas restritivas para o controle da pandemia da COVID – 19 e o distanciamento social que estas medidas requerem, iremos utilizar a plataforma eletrônica Google Meet, ou seja, as aplicações serão feitas remotamente conforme datas e horários previamente estabelecidos e que o ambiente selecionado por você seja tranquilo para que não haja interrupções durante a aplicação dos questionários e entrevistas. O questionário, será enviado via plataforma eletrônica Google Docs e levará de 10 a 15 minutos para serem preenchidos. A entrevista levará aproximadamente 60 minutos.

2º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e da entrevista já tenhamos o retorno das atividades presenciais e o senhor se sinta confortável para que esta aplicação seja

presencial, poderá comparecer na Rua Rockefeller nº 17, no setor da Educação da UFPR em Curitiba/PR, ou escolher outro local que mais lhe agrade nas datas e horários agendados, sendo que todas as medidas sanitárias necessárias para este momento serão tomadas, como a utilização de máscaras, distância de 1,5 metros, a disponibilidade de álcool em gel no local da aplicação dos questionários e entrevistas, entre outras medidas que estiverem em vigor. O preenchimento dos questionários levará entre 10 e 15 minutos e a entrevista aproximadamente 60 minutos.

d) É possível que você experimente algum tipo de desconforto, principalmente relacionado a algumas preposições reflexivas sobre sua prática profissional. Caso se sinta incomodado, tem o direito de não responder, bem como, qualquer outro questionamento que o leve a sentir-se desconfortável.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser vinculados a entrevista, mesmo que por menores que sejam, podem causar constrangimento ao entrevistado. Caso isso ocorra durante a sua participação, terá o seu direito assegurado, quanto a recusa, interrupção imediata ou não continuidade de sua participação na pesquisa.

f) Os benefícios esperados com esta pesquisa são de proporcionar novas perspectivas teóricas e bases científicas da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano relacionado ao desenvolvimento esportivo e principalmente a modalidade de handebol. Assim, permitirão debates reflexivos sobre a importância do handebol além do contexto formal (escola). Você poderá não ser beneficiado diretamente com o resultado da pesquisa, mas as informações obtidas pelos dados coletados contribuirão nos debates reflexivos e informações científicas para a melhoria da prática da modalidade do handebol, além da formação humana e social.

g) Os pesquisadores, Prof. Dr. Valdomiro Oliveira, orientador desta pesquisa, e sua aluna de mestrado Mariana Trindade Rosa de Souza, são responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatados pelos endereços eletrônicos: babyhandebol@gmail.com (Mariana) ou voliveira@ufpr.br (Valdomiro), pelos telefones: (041) 99174-0975 (Mariana) em qualquer horário e dia da semana, ou (041) 3360-4328 (Valdomiro) em horário comercial, ou ainda nos endereços comerciais (se tivermos o retorno das atividades presenciais): Rua Gal. Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, CEP: 80.060-150, Curitiba-PR, de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h00, ou na Rua Coração de Maria, 92, Departamento de Educação Física, Jardim Botânico, CEP 80215-370, Curitiba-PR, em horário comercial, de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação nesta pesquisa é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas: pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e sua orientanda Mariana Trindade Rosa de Souza. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, o nome seu nome não será revelado, e sim substituído por um código ou nome fictício, respeitando-se completamente o seu anonimato.

j) O material obtido com os questionários e nas entrevistas (áudio e vídeos) serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídas/descartadas logo após o término do estudo.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II. 21, e item IV.3, subitem g, Resol. 466/2012).

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 3360-7259 das 8:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro dos padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Obrigada pela sua colaboração.

Curitiba, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Professor/Técnico

Assinatura da Pesquisador

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Nós, Professor Dr. Valdomiro Oliveira e Mariana Trindade Rosa de Souza, mestranda pela Universidade Federal do Paraná no setor da Educação na linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, convidamos o (a) adolescente/atleta _____, sob sua responsabilidade, a participar da pesquisa intitulada de “EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA: UM ESTUDO ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO”. A sua participação é fundamental para compreendermos os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol. Por gentileza leia com a atenção esse termo e ao final decida participará da pesquisa.

a) O objetivo da pesquisa é compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciam na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol do município de Curitiba.

b) Caso o senhor(a) autorize o (a) adolescente/atleta a participar da pesquisa, ele (a) deverá responder a dois questionários e um roteiro de entrevista semiestruturada. Esses questionários são compostos por perguntas que tem o objetivo de verificar perfil Sociodemográfico e Econômico. O roteiro de entrevista semiestruturada para compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram na educação, formação e desenvolvimento humano dos alunos/atletas de handebol da Seleção de Curitiba que representaram o município nos JOJUP'S.

c) Para tanto podemos ter dois cenários devido a Pandemia da COVID – 19:

1º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e da entrevista, devido as medidas restritivas para o controle da pandemia da COVID – 19 e o distanciamento social que estas medidas requerem, iremos utilizar a plataforma eletrônica Google Meet, ou seja, as aplicações serão feitas remotamente conforme datas e horários previamente estabelecidos e que o ambiente selecionado por você seja tranquilo para que não haja interrupções durante a aplicação dos questionários e entrevistas. O questionário, será enviado via plataforma eletrônica Google Docs e levará de 10 à 15 minutos para serem preenchidos. A entrevista levará aproximadamente 60 minutos.

2º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e da entrevista já tenhamos o retorno das atividades presenciais e você se sinta confortável para que esta aplicação seja presencial, poderá comparecer na Rua Rockefeller nº 17, no setor da Educação da UFPR em Curitiba/PR, ou escolher outro local que mais lhe agrade nas datas e horários agendados, sendo que todas as medida sanitárias necessárias para este momento serão tomadas, como a utilização de

máscaras, distância de 1,5 metros, a disponibilidade de álcool em gel no local da aplicação dos questionários e entrevistas, entre outras medidas que estiverem em vigor. O preenchimento dos questionários levará entre 10 e 15 minutos e a entrevista aproximadamente 60 minutos.

d) É possível que o (a) adolescente/atleta experimente algum tipo de desconforto, principalmente relacionado a algumas questões sobre as etapas de desenvolvimento esportivo. Caso se sinta incomodado (a), tem o direito de não responder, bem como, qualquer outro questionamento que o leve a sentir-se desconfortável.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser vinculados a entrevista, mesmo que por menores que sejam, podem causar constrangimento ao entrevistado. Caso isso ocorra durante a participação do (a) adolescente, terá o seu direito assegurado, quanto a recusa, interrupção imediata ou não continuidade da participação na pesquisa.

f) Os benefícios esperados com esta pesquisa são de proporcionar novas perspectivas teóricas e bases científicas da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano relacionado ao desenvolvimento esportivo e principalmente a modalidade de handebol. Assim, permitirão debates reflexivos sobre a importância do handebol além do contexto formal (escola). O (a) adolescente poderá não ser beneficiado (a) diretamente com o resultado da pesquisa, mas as informações obtidas pelos dados coletados contribuirão nos debates reflexivos e informações científicas para a melhoria da prática da modalidade do handebol, além da formação humana e social.

g) Os pesquisadores, Prof. Dr. Valdomiro Oliveira, orientador desta pesquisa, e sua aluna de mestrado Mariana Trindade Rosa de Souza, são responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatados pelos endereços eletrônicos: babyhandebol@gmail.com (Mariana) ou voliveira@ufpr.br (Valdomiro), pelos telefones: (041) 99174-0975 (Mariana) em qualquer horário e dia da semana, ou (041) 3360-4328 (Valdomiro) em horário comercial, ou ainda nos endereços comerciais (se tivermos o retorno das atividades presenciais: Rua Gal. Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, CEP: 80.060-150, Curitiba-PR, de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h00, ou na Rua Coração de Maria, 92, Departamento de Educação Física, Jardim Botânico, CEP 80215-370, Curitiba-PR, em horário comercial, de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do (a) adolescente/atleta nesta pesquisa é voluntária e se não o (a) adolescente não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) O material obtido com os questionários e nas entrevistas (áudio e vídeos) serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídas/descartadas logo após o término do estudo.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas: pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e sua orientanda Mariana Trindade Rosa de Souza. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, o nome do (a) adolescente não será revelado, e sim substituído por um código ou nome fictício, respeitando-se completamente o seu anonimato.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do (a) adolescente, e sim um código, preservando desta forma a identidade do (a) adolescente.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor (a) e nem o (a) adolescente receberão qualquer valor em dinheiro pela participação do (a) adolescente na pesquisa. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II. 21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 3360-7259 das 8:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro dos padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual autorizo o (a) adolescente _____ à a participar. A explicação que recebi menciona benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e do (a) adolescente/atleta.

Eu autorizo, de maneira voluntária, a participação do (a) adolescente/atleta _____ sob minha responsabilidade no estudo proposto.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS/ATLETAS

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL EM CURITIBA: UM ESTUDO ORIENTADO PELO MODELO BIOECOLÓGICO

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

Local da Pesquisa: Podemos ter dois cenários devido a Pandemia da COVID – 19:

1º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e das entrevistas, devido as medidas restritivas para o controle da pandemia da COVID – 19 e o distanciamento social que estas medidas requerem, iremos utilizar a plataforma eletrônica Google Meet, ou seja, as aplicações serão feitas remotamente conforme datas e horários previamente estabelecidos e que o ambiente selecionado por você seja tranquilo para que não haja interrupções durante a aplicação dos questionários e entrevistas. O questionário, será enviado via plataforma eletrônica Google Docs e levará de 10 à 15 minutos para serem preenchidos. A entrevista levará aproximadamente 60 minutos.

2º cenário: Se no momento da aplicação dos questionários e entrevistas já tenhamos o retorno das atividades presenciais e você se sinta confortável para que esta aplicação seja presencial, poderá comparecer na Rua Rockefeller nº 17, no setor da Educação na UFPR em Curitiba/PR ou escolher outro local que mais lhe agrade nas datas e horários agendados, sendo que todas as medidas sanitárias necessárias para este momento serão tomadas, como a utilização de máscaras, distância de 1,5 metros, a disponibilidade de álcool em gel no local da aplicação dos questionários e entrevistas, entre outras medidas que estiverem em vigor. .

O que significa assentimento?

- a) Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa.
- b) Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento.
- c) Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.
- d) Pode ser que este documento DENOMINADO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou a equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação, que você não entenda claramente.

Informação ao participante:

- a) Você está sendo convidado (a), a participar de uma pesquisa com o objetivo de compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais

que influenciam na educação, formação e desenvolvimento humano de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol do município de Curitiba.

b) Esta pesquisa será importante porque, a partir dela, pretende-se diagnosticar a modalidade de handebol no município de Curitiba e sua influência no desenvolvimento de alunos/atletas e professores/técnicos de handebol.

c) Os benefícios esperados com esta pesquisa são de proporcionar novas perspectivas teóricas e bases científicas da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano relacionado ao desenvolvimento esportivo e principalmente a modalidade de handebol. Assim, permitirão debates reflexivos sobre a importância do handebol além do contexto formal (escola). Você poderá não ser beneficiado diretamente com o resultado da pesquisa, mas as informações obtidas pelos dados coletados contribuirão nos debates reflexivos e informações científicas para a melhoria da prática da modalidade do handebol, além da formação humana e social.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser vinculados a entrevista, mesmo que por menores que sejam, podem causar constrangimento ao entrevistado. Caso isso ocorra durante a sua participação, terá o seu direito assegurado, quanto a recusa, interrupção imediata ou não continuidade de sua participação na pesquisa.

e) O estudo será desenvolvido com a aplicação de dois questionários, sendo um sócio demográfico e outro de classificação econômica, além de um roteiro com uma entrevista semiestruturada. Sendo que poderá ser desenvolvida de duas maneiras: 1) Em caso de continuação das medidas restritivas devido à COVID – 19, os questionários serão enviados via plataforma eletrônica Google Docs e a entrevista pelo Google Meet, assim haverá gravação de vídeo da entrevista para melhor aproveitarmos as falas na discussão dos resultados; 2) Se no momento da aplicação dos questionários e entrevistas já tenhamos o retorno das atividades presenciais e você se sinta confortável para que esta aplicação seja presencial, poderá comparecer Rua Rockefeller nº 17, no setor da Educação na UFPR em Curitiba/PR ou escolher outro local que mais lhe agrade, nas datas e horários agendados, sendo que todas as medidas sanitárias necessárias para este momento serão tomadas, como a utilização de máscaras, distância de 1,5 metros, a disponibilidade de álcool em gel no local da aplicação dos questionários e entrevistas, entre outras medidas que estiverem em vigor.

f) Os materiais obtidos – por intermédio dos questionários e das gravações de áudio e vídeo da entrevista – serão utilizados somente para esta pesquisa e destruídos e descartados após o término da pesquisa.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

- g) Caso o você aceite participar da pesquisa, deverá responder a dois questionários e um roteiro de entrevista semiestruturada que serão aplicados pela pesquisadora, as datas e os horários das aplicações dos questionários e entrevista serão marcados previamente. Esses questionários são compostos por perguntas que tem o objetivo de verificar perfil Sociodemográfico e Econômico. O roteiro de entrevista semiestruturada para compreender os elementos educacionais presentes nos aspectos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciam na educação, formação e desenvolvimento humano dos alunos/atletas de handebol de Curitiba/PR que representaram o município nos JOJUP'S.
- h) A participação nesta pesquisa é voluntária e se não o (a) adolescente não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas: pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e sua orientanda Mariana Trindade Rosa de Souza. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, o seu nome não será revelado, e sim substituído por um código ou nome fictício, respeitando-se completamente o seu anonimato.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II. 21, e item IV.3, subitem g, Resol. 466/2012).
- k) Contudo, para participar, há necessidade de autorização dos seus pais/responsável legal autorizando a sua participação. Mas a decisão final é sua, OK?

De acordo com a Norma Operacional CNS 001/2013, item 3.4.1.15 informar ao participante:

Você também pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe. A pesquisadora Mestranda Mariana Trindade Rosa de Souza, e o Prof. Dr. Valdomiro Oliveira,

Orientador desta pesquisa, responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatados pelos endereços eletrônicos: babyhandebol@gmail.com (Mariana) ou voliveira@ufpr.br (Valdomiro), pelos telefones: (041) 99174-0975 (Mariana) em qualquer horário e dia da semana, ou (041) 3360-4328 (Valdomiro) em horário comercial, ou ainda nos endereços comerciais (se tivermos o retorno das atividades presenciais): Rua Gal. Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, CEP: 80.060-150, Curitiba-PR, de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h00, ou na Rua Coração de Maria, 92, Departamento de Educação Física, Jardim Botânico, CEP 80215-370, Curitiba-PR, em horário comercial, de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259 das 08:30h às 11:00 e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você deve contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ li e discuti com o pesquisador responsável os detalhes contidos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia datada e assinada deste documento.

Obrigada pela sua colaboração.

Curitiba, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura da Pesquisador

APÊNCIDE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ALUNOS/ATLETAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ALUNOS/ATLETAS	
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE - UFPR Pesquisador: Mariana Trindade Rosa de Souza	
Antes da entrevista serão feitos os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa e assinatura dos documentos necessários para a realização da entrevista.	
Entrevista semiestruturada com alunos/atletas da modalidade de handebol. Este material faz parte de um estudo de Mestrado e é confidencial. Sua participação é muito importante. Solicitamos que você responda a cada uma das questões da maneira mais sincera possível. Agradecemos sua colaboração!	
Dados pessoais: Data: _____ Horário início _____ Horário término _____ Local: _____ Entrevistado: _____ Código: _____ 1) Idade: _____ 2) Sexo: Feminino () Masculino (). 3) Nível de escolaridade (ano): _____ 4) Estudou em escola pública ou particular? Qual (is)? _____ 5) Tempo de treino: _____ 6) Melhor conquista esportiva: _____ 7) Posição de jogo _____ 8) Onde treinou ordem cronológica: _____	
Peço sua autorização para gravar sua fala, informo que esta gravação será utilizada somente para transcrição na íntegra do conteúdo de nossa entrevista e posterior análise. Aproveito para lembrá-lo que nossa entrevista é confidencial e que sua identidade será preservada. Os entrevistados nesta Pesquisa terão sua identificação por código.	
Tema 01 – (PESSOA) No que diz respeito os atributos pessoais e as relações interpessoais na aprendizagem e desenvolvimento no handebol.	
PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS	1) De que forma, a partir da sua prática no handebol, você conseguiu perceber: a) Noções morais/éticas (Moral: agir de acordo com os costumes e valores de uma determinada sociedade/ Ética: é a reflexão sobre determinada moral); b) Noções de socialização (Tomada de consciência da estrutura social que envolve uma pessoa); c) Inclusão das diferentes pessoas; d) Desempenho escolar; e) Coeducação f) Participação (forma em que participa do processo); g) Emancipação (superação dos obstáculos/crescimento pessoal); h) Relação esportiva com o seu técnico (os).
DISPOSIÇÕES	2) Como foi seu início no esporte até se tornar um atleta de handebol? R: 3) Quais as facilidades e dificuldades que você enfrentou? R: 4) Você já praticou outras modalidades esportivas? Se sim, quais? R: 5) Por que decidiu especificamente pelo handebol? R: 6) Como foi o incentivo ou a falta de incentivo das seguintes pessoas para a prática do handebol? a) Família; b) Técnico (a); c) Professores da escola;

	d) Amigos; e) Namorado (a); f) Outras pessoas.
RECURSO	7) O que faz/fez com que você permaneça/permanecesse atuando como atleta de handebol? 8) Como você analisa as oportunidades de permanência no handebol em Curitiba? 9) Quais as características que você tem que podem: a) Ter favorecido a sua carreira como atleta? b) Ter prejudicado a sua carreira como atleta?
DEMANDA	10) As expectativas iniciais que você teve no início do handebol são condizentes com a sua realidade atual? 11) Existe algo que faça ou fez você pensar em desistir do esporte? 12) De que forma o relacionamento com as pessoas significativas pode ter favorecido para sua permanência ou na intenção do abandono do handebol? 13) As suas expectativas pessoais em relação ao seu desempenho podem ter interferido na sua permanência ou na intenção do abandono do handebol? 14) As expectativas dos outros sobre o seu desempenho pode ter interferido na sua permanência ou na intenção do abandono do handebol? 15) Sobre o sucesso no handebol: a) O que é uma pessoa de sucesso? b) Você já teve sucesso? Porque?
Tema 02 (PROCESSO) - No que diz respeito ao processo educacional e formativo durante a aprendizagem do handebol em suas diferentes etapas e fases do desenvolvimento.	
1) Antes de praticar a modalidade handebol: a) Do que você brincava? b) Onde brincava? c) Quais eram as brincadeiras? d) Com quem? 2) Na escola, desde o ensino fundamental até o Ensino Médio, quais atividades físicas/esportivas você participava? 3) Em relação ao seu desempenho escolar, seu técnico cobrava: a) Seu rendimento acadêmico? Se sim, como? b) Sua disciplina no ambiente escolar? Se sim, como? c) Um ótimo relacionamento com seus colegas de turma? Se sim, como? d) Um ótimo relacionamento com seus professores, diretores e funcionários da escola? Se sim, como? 4) Tendo em vista o ensino dos fundamentos técnicos e táticos na etapa de desenvolvimento e aprendizagem (mini handebol, mirim e infantil): a) Quais os conteúdos você aprendeu em cada categoria? b) Você lembra como seu professor/técnico dividia o treinamento? c) Qual o sistema de jogo de ataque você jogava em cada categoria? d) Qual o sistema de jogo de defesa você jogava em cada categoria? 5) Em relação ao ensino dos fundamentos técnicos e táticos na etapa de aperfeiçoamento e especialização esportiva (cadete, juvenil, júnior e adulto):	

a) Quais os conteúdos você aprendeu nesta etapa de aperfeiçoamento e especialização? b) Como era seu treinamento de ataque? c) Como era seu treinamento de defesa? 6) Sobre o processo de Ensino – Aprendizagem – Treinamento (EAT) do handebol em sua vida: a) O que tem/teve de positivo? b) O que tem/teve de negativo? c) Afeta ou afetou sua participação escolar? 7) Em relação aos fatores complementares ao treinamento, competição e aspectos educacionais, teve apoio: a) Médico; b) Fisioterápico; c) Pedagógico; d) Psicológico; e) Outros.	
Tema: 03 – (CONTEXTO) No que diz respeito aos contextos de aprendizagem e desenvolvimento do handebol.	
MICROSSISTEMA	1) Sobre os locais de treino: a) Como são/eram? b) Quais eram os locais? c) Qual a qualidade dos materiais disponíveis? d) Com qual frequência você treina/treinava? e) Como você faz para ir até os locais de treinos e jogos? f) Você sente dificuldade no acesso para estes locais? 2) Como você denomina o lugar onde treina (ex. clube, escola, associação)? 3) Se você já mudou de equipe? Se sim, quais foram os principais fatores que levaram a esta mudança? 4) Sobre o ambiente de treinamento: a) O que você mais gosta? b) O que você menos gosta? 5) Os ambientes de treino têm/tiveram influência na aprendizagem e desenvolvimento no handebol. Por quê? 6) Como você vê de maneira geral a estrutura do handebol em Curitiba (ex. locais de treino e de competição)?
MESOSSISTEMA	7) Sobre a relação do handebol com os outros contextos em que você está participando ativamente: a) Família; b) Escola; c) Igreja; d) Outros. 8) A prática do handebol ajudou, contribuiu ou atrapalhou no seu desempenho escolar: a) No ensino fundamental? b) No ensino médio? c) No ensino superior? 9) Essa relação entre o handebol e a escola impacta ou impactou na sua carreira esportiva?
EXOSSISTEMA	10) Você já participou de algum campeonato federado? Se sim, há diferença com as competições que ocorrem em Curitiba?

	11) Você acredita que os órgãos competentes como federações, confederações incentivam ou não a prática de handebol em Curitiba? 12) Como estes órgãos impactam (positiva ou negativamente) na sua carreira esportiva?
MACROSSISTEMA	13) Como você vê de maneira geral a estrutura do handebol no Brasil? 14) Como você vê o papel da CBHb em relação ao handebol de Curitiba?
Tema 04 – (TEMPO) – No que diz respeito as idades de aprendizagem e desenvolvimento do handebol.	
MICROTEMPO	1) Como você organiza o seu tempo para: a) Estudos; b) Treino; c) Competição. 2) Sobre as idades: a) Com qual idade você iniciou no handebol? b) Até que idade você praticou mais de um esporte? c) Qual idade você tinha quando se especializou apenas no handebol? d) Qual a idade que você tinha quando iniciou no treinamento de rendimento no handebol? e) Quais equipes em Curitiba que trabalham com este público do rendimento? 3) Qual idade e/ou categoria você competia em nível: a) Municipal? b) Estadual? c) Nacional? d) Internacional? 4) Em qual faixa etária você teve melhor desempenho? 5) Teve algum momento em especial que você considere importante para seu desenvolvimento no handebol? Se sim, qual?
MESOTEMPO	6) Como você percebeu o aumento de intensidade do treinamento em cada categoria?
MACROTEMPO	7) Você já fez parte de alguma seleção de handebol? Se sim, qual e em que ano, e o que significou isso para você? Se não, você tem intenção fazer parte de alguma seleção? 8) Qual a possibilidade de você continuar jogando handebol em Curitiba após a conclusão do Ensino Médio ou se já concluiu o Ensino Médio como foi sua continuação no handebol?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES/TÉCNICOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES/TÉCNICOS	
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE - UFPR Pesquisadora: Mariana Trindade Rosa de Souza	
Antes da entrevista serão feitos os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa e assinatura dos documentos necessários para a realização da entrevista.	
Entrevista semiestruturada com professores/técnicos da modalidade de handebol. Este material faz parte de um estudo de Mestrado e é confidencial. Sua participação é muito importante. Solicitamos que você responda a cada uma das questões da maneira mais sincera possível. Agradecemos sua colaboração!	
Dados pessoais Data: _____ Horário início _____ Horário término _____ Local: _____ Entrevistado: _____ Código: _____ 1) Idade: _____ 2) Sexo: Feminino () Masculino (). 3) Nível de escolaridade (ano): _____ 4) Seu primeiro local como professor/técnico foi (ex. Escola pública; Escola privada; Clube; Outro)? _____ 5) Tempo como professor/técnico: _____ 6) Melhor conquista esportiva: _____ 7) Já foi atleta de handebol? Se sim, qual posição de jogo? _____ 8) Onde foi professor/técnico em ordem cronológica: _____	
Peço sua autorização para gravar sua fala, informo que esta gravação será utilizada somente para transcrição na íntegra do conteúdo de nossa entrevista e posterior análise. Aproveito para lembrá-lo que nossa entrevista é confidencial e que sua identidade será preservada. Os entrevistados nesta Pesquisa terão sua identificação por código.	
Tema 01 – (PESSOA) No que diz respeito os atributos pessoais e as relações interpessoais na aprendizagem e desenvolvimento no handebol.	
PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS	1) De que forma, a partir da sua prática no handebol, você percebeu em seus alunos /atletas: a) Noções morais/éticas; b) Noções de socialização; c) Inclusão das diferentes pessoas; d) Desempenho escolar; e) Coeducação; f) Participação; g) Emancipação; h) Relação esportiva com seus alunos/atletas.
DISPOSIÇÕES	2) Como foi seu início no esporte até se tornar técnico de handebol? 3) Quais as facilidades e dificuldades que você enfrentou? 4) Você teve oportunidades em outros esportes? Se sim, quais? 5) Por que decidiu especificamente pela carreira de técnico de handebol? 6) Como foi o incentivo ou a falta de incentivo das seguintes pessoas para a prática do handebol? a) Família; b) Técnico (a); c) Professores da escola;

	d) Amigos; e) Namorado (a); f) Outras pessoas.
RECURSO	7) O que faz/fez com que você permaneça/permanecesse atuando como técnico de handebol em Curitiba? 8) Como você analisa as oportunidades de permanência no handebol em Curitiba? 9) Quais as características que você tem que podem: a) Ter favorecido a sua carreira como técnico? b) E quais podem ter prejudicado?
DEMANDA	10) As expectativas iniciais que você teve no início do handebol são condizentes com a sua realidade atual? 11) Existe algo que faça ou fez você pensar em desistir da carreira como técnico de handebol? 12) De que forma o relacionamento com as pessoas significativas pode ter favorecido para sua permanência ou na intenção do abandono do handebol? 13) As suas expectativas pessoais em relação ao seu desempenho podem ter interferido na sua permanência ou na intenção do abandono do handebol? 14) As expectativas dos outros sobre o seu desempenho pode ter interferido na sua permanência ou na intenção do abandono do handebol? 15) Sobre o sucesso no handebol? a) O que é uma pessoa de sucesso? b) Você já teve sucesso? Porque?
Tema: 02 (PROCESSO) – No que diz respeito ao processo educacional e formativo durante a aprendizagem do handebol em suas diferentes etapas e fases do desenvolvimento.	
1) Antes do aluno/atleta praticar a modalidade handebol, qual a importância: a) Do brincar? b) Local da brincadeira? c) Quais brincadeiras? d) Com quem? 2) Na escola, desde o ensino fundamental até o Ensino Médio, quais atividades físicas/esportivas são importantes para o desenvolvimento do aluno/atleta? 3) Em relação ao desempenho escolar de seus alunos/atletas, você cobrava: e) Rendimento acadêmico? f) Disciplina no ambiente escolar? g) Um ótimo relacionamento com os colegas de turma? h) Um ótimo relacionamento com os professores, diretores e funcionários da escola? 4) Tendo em vista o ensino dos fundamentos técnicos e táticos na etapa de desenvolvimento e aprendizagem (mini handebol, mirim e infantil): a) Quais os conteúdos devem ser ensinados nesta etapa de desenvolvimento e aprendizagem para cada categoria? b) Quais os métodos e/ou modelos de EAT devem ser utilizados nessas categorias? c) Qual o sistema de jogo de ataque é indicado para cada categoria? d) Qual o sistema de jogo de defesa é indicado para cada categoria? 5) Em relação ao ensino dos fundamentos técnicos e táticos na etapa de aperfeiçoamento e especialização esportiva (juvenil, júnior e adulto):	

a) Quais os conteúdos devem ser ensinados na etapa de aperfeiçoamento e especialização? b) Quais os métodos e/ou modelos de EAT devem ser utilizados para o aperfeiçoamento dos sistemas ofensivos? c) Quais os métodos e/ou modelos de EAT devem ser utilizados para o aperfeiçoamento dos sistemas defensivos? 6) Sobre o processo de Ensino – Aprendizagem – Treinamento (EAT) do handebol em sua vida: d) O que tem/teve de positivo? e) O que tem/teve de negativo? f) Afeta ou afetou sua participação em competições? 7) Em relação aos fatores complementares ao treinamento, competição e aspectos educacionais, teve apoio: a) Médico; b) Fisioterápico; c) Pedagógico; d) Psicológico; e) Outros.	
Tema: 03 – (CONTEXTO) No que diz respeito aos contextos de aprendizagem e desenvolvimento do handebol.	
MICROSSISTEMA	1) Fale um pouco sobre sua história como técnico de handebol em ordem cronológica? 2) Sobre os locais de treino: a) Como são/eram? b) Quais eram os locais? c) Qual a qualidade dos materiais disponíveis? d) Com qual frequência são/eram os treinos? e) Como você faz para ir até os locais de treinos e jogos? f) Você sente dificuldade no acesso para estes locais? 3) Como você denomina o lugar onde ocorrem seus treinamentos (ex. clube, escola, associação)? 4) Você já mudou de equipe? Se sim, quais foram os principais fatores que levaram a esta mudança? 5) Sobre o ambiente de treinamento: a) O que você mais gosta? b) O que você menos gosta? 6) Os ambientes de treino têm/tiveram influência na aprendizagem e desenvolvimento no handebol. Por quê? 7) Como você vê de maneira geral a estrutura do handebol em Curitiba (ex. locais de treino e de competição)?
MESOSSISTEMA	8) Sobre a relação do handebol com os outros contextos em que você está participa ativamente: e) Família; f) Escola; g) Igreja; h) Outros. 9) A prática do handebol ajudou, contribuiu ou atrapalhou no seu desempenho escolar: a) No ensino fundamental?

	b) No ensino médio? c) No ensino superior? 10) Essa relação entre o handebol e a escola impacta ou impactou na sua carreira esportiva?
EXOSISSTEMA	11) Você já participou de algum campeonato federado? Se sim, há diferença com as competições que ocorrem em Curitiba? 12) Você acredita que os órgãos competentes como federações, confederações incentivam ou não a prática de handebol em Curitiba? 13) Como estes órgãos impactam (positiva ou negativamente) na sua carreira esportiva?
MACROSISSTEMA	14) Como você vê de maneira geral a estrutura do handebol no Brasil? 15) Como você vê o papel da CBHb em relação ao handebol de Curitiba?
Tema 04 – (TEMPO) No que diz respeito as idades de aprendizagem e desenvolvimento do handebol.	
MICROTEMPO	1) Como você organiza seu tempo para: a) Estudos; b) Treino; c) Competição. 2) Sobre as idades: a) Com qual idade você iniciou no handebol e com qual idade o atleta pode iniciar no handebol? b) Com qual idade o atleta deve fazer mais de um esporte? c) Qual idade o atleta deve se especializar apenas no handebol? d) Qual idade se chega a uma equipe de rendimento? e) Quais equipes em Curitiba que trabalham com este público do rendimento? 3) Em quais idades e/ou categorias são mais frequentes as competições em nível: a) Municipal? b) Estadual? c) Nacional? d) Internacional? 4) Em qual faixa etária você teve melhor desempenho como técnico? 5) Teve algum momento em especial que você considere importante para seu desenvolvimento no handebol? Se sim, qual?
MESOTEMPO	6) Como você percebe o aumento de intensidade do treinamento em cada categoria?
MACROTEMPO	7) Você já foi técnico ou auxiliar técnico de alguma Seleção de handebol? Em que período? Complemento: se atuou em diferentes períodos, você identifica diferença entre as gerações? Se sim, quais? Qual a possibilidade dos alunos/atletas continuarem jogando handebol em Curitiba após o Ensino Médio?

ANEXO I – TERMO DE COPARTICIPAÇÃO



Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude
Núcleo Regional Boa Vista

Avenida Paraná, 3600
Curitiba/PR

Tel. 41-3313-5644
3313-5648
nucleosmeljbv@smelj.curitiba.pr.gov.br

CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO

Curitiba, 06 de novembro de 2020.

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Curitiba (SMELJ), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "O Processo de Desenvolvimento Humano e Esportivo dos Jovens Atletas de Handebol do Município de Curitiba/PR: um estudo orientado pela Teoria Bioecológica", sob a responsabilidade do Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira e da mestrande Mariana Trindade Rosa de Souza, nas nossas dependências do Centro de Esporte Avelino Vieira no bairro Tingui na Rua Guilherme Ihlenfeldt, 245, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em 31 de março de 2022.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão jovens atletas entre 15 e 18 anos que fizeram parte da Seleção de Handebol de Curitiba/PR e representaram o município nos Jogos da Juventude do Paraná e também técnicos que fizeram parte da comissão técnica das categorias de base da Seleção Brasileira de Handebol, bem como de que o trabalho proposto deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

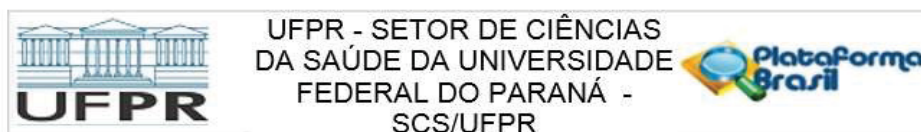
Atenciosamente,

José S. Machado Netto

Coordenador
SMELJ - Boa Vista
Matric. 148189

José Severiano Machado Netto
Coordenador do Centro de Esportes Avelino Vieira
NRELJ/Boa Vista

ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESPORTIVO DOS JOVENS ATLETAS DE HANDEBOL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM ESTUDO ORIENTADO PELA TEORIA BIOECOLÓGICA

Pesquisador: Valdomiro de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41993220.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.630.020

Apresentação do Projeto:

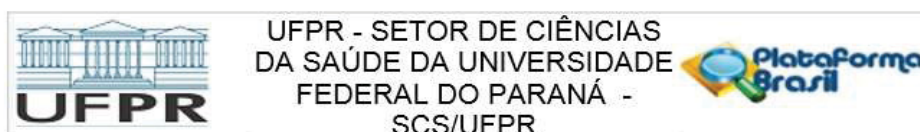
"O projeto de pesquisa intitulado: "O Processo de Desenvolvimento Humano e Esportivo dos Jovens Atletas Handebol do Município de Curitiba/PR: um estudo orientado pela Teoria Bioecológica." É oriundo do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, integra a linha de pesquisa cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. Tem como pesquisador principal o Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira. Pesquisadora colaboradora, Mariana Trindade Rosa de Souza.

6. MATERIAL E METODOLOGIA

"A pesquisa terá uma abordagem qualitativa com cunho exploratório e descritivo, buscando compreender os elementos pessoais, processuais, contextuais e temporais que influenciaram no processo de desenvolvimento humano e esportivo dos jovens atletas de handebol do município de Curitiba/PR e dos técnicos que integraram a comissão técnica das categorias de base da Seleção Brasileira de Handebol...

6.2 CONTEXTO

A presente pesquisa qualitativa será realizada no município de Curitiba/PR no contexto esportivo da modalidade handebol, no qual os jovens atletas estão inseridos, ou seja em um contexto real.



Continuação do Parecer: 4.630.020

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 05 de Abril de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

ANEXO III - QUALIFICAÇÃO DOS PESQUISADORES

Link do Currículo Lattes de todos os envolvidos na pesquisa:

Mestranda: Mariana Trindade Rosa de Souza

<http://lattes.cnpq.br/7059993300299524>

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/6294139982602854>